

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

指導教授：陳嘉彌 博士



金門縣幼教師參與在職進修動機取向、
需求與其接受創新程度之研究

研究生：柯筱榕 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學幼兒教育學系碩士班
碩士論文

金門縣幼教師參與在職進修動機取向、
需求與其接受創新程度之研究

研究生：柯筱榕 撰

指導教授：陳嘉彌 博士

中華民國九十七年七月

國立台東大學

學位論文考試委員審定書

系所別：幼兒教育學系碩士班

本班 柯筱榕 君

所提之論文 金門縣幼教師參與在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之研究

業經本委員會通過合於 碩士學位論文 條件
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

楊慧美

(學位考試委員會主席)

黃愷芬

陳嘉福

(指導教授)

論文學位考試日期：九十七年七月二十一日

國立台東大學

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 幼兒教育學 系(所)
組 97 學年度第 1 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：金門縣幼教師參與在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	國家圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

同意 不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
V			

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。
上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：蔣嘉彌 (親筆簽名)

研究生簽名：柯筱榕 (親筆正楷)

學 號： 3194020 (務必填寫)

日 期：中華民國 九十七 年 八 月 一 日

謝 誌

當我的論文還在鍵盤間敲敲打打、時而停頓時而思緒泉湧中遙遙無期時，總默默幻想論文完成後寫著謝誌的心情，而如今，現實生活的時間軸終於轉到此刻，百感交集的我卻不知從何下筆，原因無它，只因這四個暑假以來，要回味、該感謝的人事物，太多太多了...

就先從我的指導教授說起吧。感謝真的會在清晨六點多 morning call 的嘉彌老師，雖然台東與金門在立體的三度空間上是遙遠的，但您永遠找得到人的電話讓我有安定的作用，遇到問題時總有您當後盾，討論時運用各種生活中的比喻，輕鬆時可以哈拉搞笑...論文的學習之路，因為有您的指導順利許多，也獲得不少！

一起來台東唸書的好姊妹們，慶怡、艷君、斐雯和香卉，這四個暑假因為有你們，不但不孤單，還添加許多值得回憶的片段。數不清幾次的台東海堤看海、花東縱谷開車之旅、宿舍裡討論功課到半夜、上台報告時的支持與協助、聊天時的搞笑、挫折時互相鼓勵打氣...我想我的人生，因為你們又多了段繽紛多彩的紀錄。

當然還要謝謝一直以來辛苦陪伴的長期洗衣工—我親愛的老公，琿康先生。當研究生的日子裡，有你噓寒問暖照顧著，我的學習之路因此而無後顧之憂。洗了無數件的衣服、買了無數頓的早餐、安慰遇到挫折時的我、不惜一切搞笑演出只為逗我開心、有時還得忍受我的莫名脾氣。雖然就要畢業了，但今後還要請你繼續照顧一輩子唷！寫到這，彷彿聽見老公在耳邊說：「唉~真漫長...」哈！

在此同時，也要謝謝公公婆婆願意讓出您們的兒子陪我上天下海，沒當好媳婦的職責，未來一定補足；謝謝阿公爸爸妹妹和弟弟，你們的支持讓我安心不少，娘家永遠是我最有力的依靠。謝謝這四個暑假曾經教導過我的老師們，謝謝同班同學的姊妹們，謝謝台東大學。

最後，我要謝謝並且告訴已上天堂的母親：「媽，我做到了！」

感謝一切。活著，真是美好！

金門縣幼教師參與在職進修動機取向、需求 與其接受創新程度之研究

作者：柯筱榕

國立台東大學幼兒教育學系

摘 要

本研究旨在探討金門縣幼教師參與在職進修之動機取向、需求與其接受創新程度間之關係。研究設計採問卷調查法針對金門縣幼教師進行調查。調查工具為「參與在職進修動機量表」、「在職進修需求問卷」及「接受創新程度量表」等。資料分析包括描述性統計、因素分析、卡方考驗、皮爾遜積差相關及多元迴歸分析等統計方法，獲得主要結論如下：

- 一、金門縣幼教師參與在職進修動機取向共可區分為「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」及「改變生活」等六類。
- 二、各個參與在職進修動機取向與需求量間之關係，「社交關係」影響了「進修課程」與「時間點」之需求量；「逃避/刺激」與「進修方式」之需求量呈現正相關；「期望影響」、「職業進展」與「改變生活」三種動機取向與「進修課程」之需求量均具有正相關。
- 三、幼教師參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度間之關係，單就動機取向與接受創新程度而言，僅有「認知興趣」與接受創新程度呈現正相關；單就在職進修需求量與接受創新程度而言，「實施方式」之需求量與接受創新程度具有正相關；若投入動機取向及各需求量一起探討接受創新程度之關係，在職進修動機取向之「認知興趣」、「進修課程」及「實施方式」之需求量，與接受創新程度具有相關性。

關鍵詞：在職進修動機取向、在職進修需求、接受創新程度

A Study on In-service Education Motivational Orientation, Needs and Innovativeness of Preschool Teachers in Kinmen County

Hsiao-Jung Ko

Abstract

The purpose of this study was to explore the preschool teachers' in-service training motivational orientations, needs and innovativeness in Kinmen County to find the relationship between each other. Subjects were evaluated by questionnaire to survey the preschool teachers in Kinmen County. Three instruments were used: The In-service Training Motivational Orientation Scale, The In-service Training Needs Questionary, and The Innovativeness Scale. The data obtained from the questionnaire were analyzed by descriptive statistics, Factor analysis, Chi-square test, Pearson product-moment correlation, and multiple regressions. The findings of this study were shown as follows:

1. Preschool teachers in Kinmen County have six kind of in-service training motivational orientation modes, including cognitive interest, social relation, escape/stimulation, expectative effect, professional development, and life improvement.
2. The relationships between in-service training motivational orientations and needs were that social relation influenced the needs of in-service training course and timing; there were positive correlations between escape/stimulation and the needs of in-service training modes; the needs of in-service training course were also positive correlations between expectative effect, professional development, and life improvement.
3. For motivational orientations and innovativeness, cognitive interest and innovativeness are positive correlation. For in-service training needs and innovativeness, there were positive correlation between the need of executive mode and innovativeness. For motivational orientations, needs, and innovativeness, there were correlation between cognitive interest, the need of in-service training course and executive mode, and innovativeness.

keyword : in-service training motivational orientation, in-service training needs, innovativeness

目 次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	3
第三節 名詞釋義.....	4
第四節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 金門縣公幼師資培育與學制現況.....	7
第二節 幼教師在職進修之內涵.....	10
第三節 教師參與在職進修動機取向之探討.....	17
第四節 教師在職進修之需求.....	29
第五節 接受創新程度之概念.....	37
第三章 研究設計與實施.....	51
第一節 研究架構.....	51
第二節 研究假設.....	52
第三節 研究對象.....	52
第四節 研究工具.....	54
第五節 研究實施程序.....	58
第六節 資料處理與分析.....	60
第四章 研究分析與結果.....	63
第一節 基本資料之分析.....	63
第二節 研究問題之分析.....	76
第三節 討論.....	95
第五章 結論與建議.....	105
第一節 結論.....	105
第二節 建議.....	111

參考文獻.....	117
一、中文部分.....	117
二、西文部份.....	121
附錄.....	123
附錄一 金門縣幼教師參與在職進修動機取向、需求與其 接受創新程度問卷.....	123
附錄二 協助修改「在職進修需求問卷」之專家名單.....	130
附錄三 在職進修需求問卷預試結果及修正方式.....	131



表目次

表 3-1	金門縣公幼班級數及教師人數統計表.....	53
表 3-2	教師參與在職進修學習動機題號分配表.....	55
表 4-1	參與在職進修動機量表之因素分析、萃取值、因素解釋 量及因素負量.....	65
表 4-2	各在職進修動機取向之信度係數.....	67
表 4-3	研究者與王誌鴻（2000）於參與在職進修動機取向題項 歸併之差異.....	68
表 4-4	受試者背景變項之樣本人數與百分比.....	70
表 4-5	受試者之年齡、服務年資及服務園所之平均數、標準差 及全距.....	70
表 4-6	教師背景變項之相互關係.....	71
表 4-7	各在職進修動機取向之平均數、標準差及全距.....	72
表 4-8	各在職進修動機取向之關係.....	72
表 4-9	各在職進修需求之平均數、標準差及全距.....	73
表 4-10	各在職進修需求內容之勾選人數與百分比.....	74
表 4-11	創新接受程度之平均數、標準差、全距、信度係數及常 態分配之百分比.....	75
表 4-12	幼教師之背景變項對「認知興趣」之迴歸分析.....	77
表 4-13	幼教師之背景變項對「社交關係」之迴歸分析.....	77
表 4-14	幼教師之背景變項對「逃避/刺激」之迴歸分析.....	78
表 4-15	幼教師之背景變項對「期望影響」之迴歸分析.....	79
表 4-16	幼教師之背景變項對「職業進展」之迴歸分析.....	80
表 4-17	幼教師之背景變項對「改變生活」之迴歸分析.....	81
表 4-18	幼教師背景變項對「進修課程」需求量之迴歸分析.....	82
表 4-19	幼教師背景變項對「實施方式」需求量之迴歸分析.....	83
表 4-20	幼教師背景變項對「時間點」需求量之迴歸分析.....	84

表 4-21	幼教師背景變項對「進修期程」需求量之迴歸分析.....	85
表 4-22	幼教師背景變項對「進修地點」需求量之迴歸分析.....	86
表 4-23	幼教師背景變項對「接受創新程度」之迴歸分析.....	87
表 4-24	在職進修動機取向對「進修課程」需求量之迴歸分析.....	88
表 4-25	在職進修動機取向對「實施方式」需求量之迴歸分析.....	88
表 4-26	在職進修動機取向對「時間點」需求量之迴歸分析.....	89
表 4-27	在職進修動機取向對「進修期程」需求量之迴歸分析.....	90
表 4-28	在職進修動機取向對「進修地點」需求量之迴歸分析.....	90
表 4-29	在職進修動機取向對「接受創新程度」之迴歸分析.....	92
表 4-30	在職進修需求量對「接受創新程度」之迴歸分析.....	93
表 4-31	在職進修動機取向、需求量對「接受創新程度」之迴歸 分析.....	94



圖目次

圖 2-1	創新決策流程.....	42
圖 2-2	創新接受者之分類.....	44
圖 3-1	研究架構.....	51
圖 3-2	研究流程圖.....	58



第一章 緒論

本章就四個面向進行探討。首先說明研究動機，接著依據研究動機列出研究目的與待答問題，第三部分則針對研究中常用名詞進行釋義與定義，最後則根據研究內容說明研究範圍與限制。

第一節 研究動機

知識爆炸的現代，師資培育階段所接受的訓練與專業成長，已不足以應付教學生涯裡的知識與技能，唯有透過教師在職進修，方能使教師專業知識不斷進步成長，進而讓教學活動更有品質。吳清基（1989）認為，因應時代潮流的巨變，教師除保有教學熱誠外，更應不斷的自我進修，以做為一位高附加價值的現代教師。我國《教師法》第十六條與第十七條亦明文規定，教師享有參加在職進修、研究及學術交流活動之權利，以及從事與教學有關之研究、進修之義務。由此可知，教師在職進修不但是權利，也是義務，可見其重要。此為研究者選擇在職進修作為研究之原因。

教師在職進修各面向中，探討動機、需求與接受創新程度相關之理由為：第一，就動機而言，有學者指出，在功利主義掛帥的情形下，教師在職進修動機多偏向形式上拿取文憑與晉級加薪（王家通，1994；呂錘卿，1995；吳明清，1997；蔡碧璉，1991），其學以致用之原意已逐漸偏差。了解教師在職進修動機，除對成人教育理論體系有所助益外，亦能有效提供教師在職進修之制度面與課程設計之改善良方（林如萍，1991）。第二，就需求而言，除了解教師在職進修需求，以提供給主管行政單位作為參考外，若能以教師進修需求與其動機取向進行對照討論，將更有助於了解教師在職進修之全貌，且國內相關研究中，並無同時探討動

機與需求之研究。第三，就接受創新程度而言，1971年 Rogers 與 Shoemaker（引自陳嘉彌，1997a）將其定義為個人在社會系統中，比周遭他人更早接受創新觀念的程度。陳嘉彌（1997a）認為，現在的教育系統，已由封閉性的靜態轉變為開放性的動態，以因應社會變遷的需要，而教師接受創新程度的差距，將影響教師能否接受、使用新的教育管理方式、教學策略或教學方法，更連帶影響學校效能與教育變革的速度與成效。第四，就探討教師在職進修動機、需求與其接受創新程度之關係而言，綜觀國內研究，對於教師在職進修多個別探討其動機、需求，或者其動機與接受創新程度之關係，尚無三者共同探討之研究，研究者認為，唯有三者進行相關研究與探討，較能具體反應教師在職進修動機取向是否與實際需求相呼應，以及找出與接受創新程度成正向關係的動機取向、需求，提出在職進修課程與政策之改進良方，有效提升教師接受創新程度，進而提升教育品質與教學效能。

綜觀目前研究在職進修動機取向以及接受創新程度之對象，多為國小以上之教師，針對幼稚園教師之研究少之又少，陳嘉彌（1997a）與王誌鴻（2000）均建議未來之研究樣本，可探究至其他階段之教師，除了增加我國整體師資在此研究領域之樣貌外，更有助於了解教師對新觀念或事物接受程度的情形。基於上述，促使本研究採取幼稚園教師為研究對象。

研究者任教於金門縣公立幼稚園，由於地處偏遠離島，其幼教生態與台灣存有差距，且並無太多與幼兒教育相關之進修機會，若能針對本縣幼教師在職進修相關內容有更進一步之了解，必能找出較為適合之在職進修措施，以提供給行政主管機關做為參考，增加在職進修之效益。此外，本縣為通往中國大陸之重要出入口，金門與廈門兩岸學術交流有愈趨熱絡之趨勢，若能因更了解幼教師在職進修與其接受創新程度之面貌，進而提升幼教師素質及其接受新事物的程度，相信在兩岸交流之時，必能保持一定競爭力，甚至成為廈門幼教師願意進修之地區，增進金門幼教之未來與前瞻性。此為研究者選擇金門縣公立幼稚園教師為研究對

象之原因。

此外，針對金門縣幼教師之背景變項分別與參與在職進修動機取向、需求及其接受創新程度進行探討之原因，在於藉由本研究之分析多建立一份此方面之資料庫，更可因此深入了解不同背景變項之幼教師在參與在職進修動機取向、需求及其接受創新程度間是否有所不同，而針對不同族群向有關單位提出更精準之在職進修及提升接受創新程度之建言。

綜合上述研究動機，始促成金門縣幼教師在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之研究，期望透過此研究結果，增加不同地域之相關資料，豐富此領域之學術研究，並且提供給未來相關研究作為參考。

第二節 研究目的與待答問題

根據上述研究動機，本研究之目的，在於瞭解金門縣幼教師在職進修之動機取向、需求及其接受創新程度等現況，並了解其關係。復依據此研究目的，臚列本研究之待答問題：

- 一、幼教師在職進修動機取向為何？
- 二、幼教師之背景變項對各個在職進修動機取向之關係為何？
- 三、幼教師之背景變項對各個在職進修需求量之關係為何？
- 四、幼教師之背景變項與其接受創新程度之關係為何？
- 五、幼教師各個在職進修動機取向與各個在職進修需求量之關係為何？
- 六、幼教師在職進修動機取向、需求量與其接受創新程度之關係為何？

第三節 名詞釋義

爲使本研究之範圍與限制更加明確，本節針對研究中重要名詞進行概念性與定義性之說明，包括幼教師、教師在職進修、參與在職進修動機取向、在職進修需求以及接受創新程度等五個名詞。

一、幼教師

本研究所指幼教師，係指服務於中華民國福建省金門縣之公立幼稚園教師，包含大金門與小金門地區，均含三個月以上之長期代理代課教師，且無論是否具有幼稚園教師資格證書。

二、教師在職進修

本研究所指教師在職進修，即金門縣幼教師教師於在職期間，進行有計畫、有系統、有組織且有目標導向之教育課程或訓練活動，其目的在提升教師專業知識、技能與態度。本研究之在職進修不包含留職停薪。

三、參與在職進修動機取向

本研究所指參與在職進修動機取向，係指驅使教師參與在職進修之原則導向，各原則導向包含多個理由。本研究所指動機取向之個數及名稱，係以「參與在職進修動機量表」（王誌鴻，2000）爲測量工具，所得資料經因素分析後之結果說明之。

四、在職進修需求

本研究所指在職進修需求，係指幼教師在實際面與心理滿足面之間的差異，僅針對在職進修之課程、方式、時間點、期程與地點等五點需求，不包含其他部分之需求情形。在職進修需求為兩部分之統稱，一部分為在職進修需求內容，以百分比分配狀況進行探討；另一部分為在職進修需求量，以分數高低代表需求量的大小，需求量愈大，代表需求程度愈高，配合度或彈性度愈高。

五、接受創新程度 (innovativeness)

本研究之接受創新程度，即創新接受度、接受創新態度及創新接受傾向等同義詞，係指個體在接受一項創新事物時，在改變其觀念、態度或行為等，相對於其他個體時間上的早晚，共可區分為五類，創新者為接受創新之時間少與其平均數減兩個標準差者；早期接受者為接受創新之時間，介於平均數減兩個標準差及減一個標準差之間者；早期多數接受者為接受創新時間介於平均數及平均數減一個標準差之間者；晚期多數接受者為接受創新之時間介於平均數及平均數加一個標準差之間者；落伍者，其接受創新之時間較平均數加一個標準差以上者 (Rogers, 2003)。

第四節 研究範圍與限制

本研究僅探討金門縣幼教師在職進修之基本現況、在職進修之動機取向、需求與其接受創新程度，並探討其相關性，未探討在職進修實施成效、困境或其他面向，亦不進行在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之因果推論。此外，因本研究針對現場教師進行研究，故教師在職進修方式中，留職停薪部分未列入本研究範圍內。

本研究採問卷調查方式進行後，原母群體共 114 位，扣除預試 20 位，正式調查後扣除無效之樣本數，有效樣本只有 90 位，或有可能因樣本數過少而影響研究結果之推論性，此為本研究之限制。



第二章 文獻探討

本章分爲五大部分進行相關之文獻探討，第一節先就公立幼稚園師資培育、學制現況進行初步了解；第二節針對教師在職進修之內涵進行探討；第三部分，以教師參與在職進修動機取向爲主軸作深入探究；第四節探討教師在職進修需求之內涵；最後則進行接受創新程度之概念與內涵之說明。

第一節 公幼師資培育與學制現況

本節主要說明公幼師資培育學制現況，並了解目前金門縣幼教師之基本背景。

一、公幼師資培育

金門縣公幼師資培育之方式，比照中華民國台灣地區之培育方式。在尙未修訂《師資培育法》之前，台灣地區教師職前教育制度主要依據 1979 年之《師範教育法》之規定（黃三吉，1997）。中華民國《師資培育法》於 1994 年訂定施行，於 2005 年修訂新制。在新修訂之《師資培育法》第五條即明文規定，師資培育，由師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學爲之。亦即公幼老師必須於師範院校之幼兒教育學系畢業、一般大學設設立之幼兒教育學程或大學畢業後考取幼兒教育師資班修習相關學分，方有資格取得幼兒園教師證書，任教資格至少爲大學學歷。

目前新制之中華民國《師資培育法施行細則》第三條提及，師資培育課程分爲四部份，第一部分爲普通課程，即學生應修習之共同課程；第二部分爲專門課程，指培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程；第三，教育專業課程，爲培育教師依師資類科所需教育知能之教育學分課程；第四，教育實習課程，即培

育教師之教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習課程。教育專業課程及教育實習課程，合稱教育學程。從《師資培育法施行細則》第四條之規定得知，教育實習課程必須取得相關學分後，方能進行。

於 2005 年新制《師資培育法》施行前，已修習幼兒教育相關學分者，無論是否修畢，皆比照舊制施行，取得幼兒園教師證書之方式為修習幼兒教育相關學分後，進行一年教育實習課程，不必經過幼稚園教師檢定考試即可獲得。於 2005 年新制《師資培育法》施行後始修習幼兒教育相關學分者，取得相關學分後，進行教育實習課程半年，方有資格報名幼兒園教師資格檢定考試，考取後獲取幼稚園教師資格證書。

取得幼稚園教師證書後，無論依照新制或舊制，皆必須依照《師資培育法》第十四條之規定，「欲從事教職者，除公費生應依前條規定分發外，應參加與其所得資格相符之學校或幼稚園辦理之教師公開甄選。」

綜合上述，金門公幼師資來源，可分為三大部分，第一部分為 1994 年前，適用《師範教育法》而取得幼兒園教師資格者；第二部分，適用 1994 年至 2005 年舊制《師資培育法》而取得幼兒園教師資格者；第三部分，適用 2005 年後新制《師資培育法》而取得幼兒園教師資格者。這三部分修習幼兒教育相關學分之機構均為師範院校之幼兒教育學系、一般大學之幼兒教育學程、師資培育中心之學士後幼兒教育學分班，基本學歷均為大學畢業，且取得幼兒園教師證書後，必須參與金門縣辦理之幼兒園教師公開徵選，考取者始能於金門公幼任教。

三者不同之處在於第一、二部分之幼稚園教師證書取得者，於修習幼兒教育相關學分後，進行為期一年之教育實習課程，不必經由幼稚園教師資格檢定即可獲得；第三部分之幼兒園教師資格取得者，於修習幼兒教育相關學分後，進行為期半年之教育實習課程，完成職前培育後，必須參加幼稚園教師資格檢定，合格者方能取得幼兒園教師證書。

此外，若於《師資培育法》修正施行前，尚未修習相關學分而已從事幼稚園或托兒所工作並繼續任職之人員，則必須根據 2003 年《幼稚園及托兒所在職人員修習幼稚園教師師資職前教育課程辦法》，需取得大學學歷或專科、高職畢業且已修畢大學三十二個普通學分後，方能至師資培育機構修畢幼兒教育相關學分，補足相關資格。

據此，研究者認為金門幼教師資格取得分類，可分為師範院校幼兒教育學系、一般大學之幼兒教育學程、學士後幼兒教育學分班、任教於幼稚園後始補修幼兒教育學分四類。

二、公幼學制與現況

依據中華民國《幼稚教育法》第二條規定，幼稚園教育，係指四歲至入國民小學前之兒童，在幼稚園所受之教育。該法第八條規定，幼稚園兒童得按年齡分班，每班學生不得多於三十人，每班設兩位老師。

金門縣政府依循上述規定，於 2007 年 4 月 26 日修正「金門縣各國民中小學（含幼稚園）學生分發入學實施要點」，公幼所設班級共分兩年段，第一年段為四足歲至未滿五足歲之中班，第二年段為五足歲至入小學前之大班，每班設置教師兩名，未滿 30 名幼生之園所，將大、中班進行混齡編班。

綜上所述，研究者歸納金門幼教師任教背景主要分為大班教師、中班教師及混齡班教師三部分。

第二節 幼教師在職進修之內涵

在職進修，亦稱為在職教育（吳清基，1989）。師資的養成包含了兩個階段，除了職前教育之外，亦包含了在職教育，欲成為一位稱職的教師，必須接受完整的師資養成教育（吳清基，1989；張清濱，1996；歐用生，1996）。加以社會變遷迅速，若想運用職前階段的專業知識直到退休，必定會趕不上時代的腳步而被社會所淘汰（吳清基，1989；張清濱，1996）。因此在職進修於教師專業發展中顯得格外重要。

為了釐清幼教師在職進修之內涵，本節首先探討教師在職進修之意義，接著了解幼教師在職進修之相關法規，最後針對幼教師在職進修之方式進行探究。

一、教師在職進修之意義

有關教師在職進修之意義，各學者定義略有出入，茲整理如下所述。

吳清基（1989）認為教師在職進修具有廣、狹義兩者之分，廣義而言，包括三部分，分別為教師個人的自我教育、教師校內的研究進修活動以及教師參加校外的在職教育等；狹義而言，通常僅指由政府或有關學校機關所舉辦之校外教育專業進修活動。同時，教師在職進修教育通常以四個不同角度探究之：第一，教師在職進修是指教師為增進自己教育專業知識技能與態度之目的，所參加的教育研習活動；第二，是有計畫、有組織、有系統、有目標導向的學習活動；第三，與教師在職訓練在性質上有所不同；第四，具有特定時間與地點的活動。

林如萍（1990）與張明麗（1996）均認為，教師在職進修為教師任教後的再學習，教師為充實教學效能所進行的課程與訓練活動。

張清濱（1996）則認為，教師在職進修具有五種涵義，第一，是進德，也是修業；第二，是權利，也是義務；第三，是教育，也是訓練；第四，是專業成長，

也是專業發展；第五，要學不厭，也要教不倦。

此外，國內多位學者界定教師在職進修時，均認為其為有計畫、有系統、有組織且有目標導向之教育活動，且為促進教師專業能力與專業成長之活動（王誌鴻，2000；史詩琪，2002；吳佳臻，2006；巫鍾琳，2006；馬蕙慈，2003；陳柏岑，2003；陳美齡，2004；陳淑美，2005；陳靜美，2003；鄭泉吉，1999）。

目前我國《教師法施行細則》第二十三條明定，教師法所稱之在職進修，係指與教師教學、研究及輔導有關之進修；《教師進修研究獎勵辦法》第三條之規定，本法所稱之進修、研究，係指教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。

綜合上述，研究者將本研究之教師在職進修定義為，教師於在職期間，進行有計畫、有系統、有組織且有目標導向之教育課程或訓練活動，且此教育活動必須與教學、研究與輔導等職務相關，其目的在提升教師專業知識技能與態度。

二、幼教師在職進修之相關法令

本段旨在探討金門縣幼教師在職進修之相關法令依據，從法律層面了解在職進修之重要性與實施方式。

教師在職進修之相關規準，首推中華民國《教師法》，而與教師在職進修相關之《教師法施行細則》與《教師進修研究獎勵辦法》，均依循《教師法》而來，本段首先探討《教師法》與教師在職進修之關係，接著探究《教師法施行細則》及《教師進修研究獎勵辦法》規定教師在職進修之內容。

（一）《教師法》對教師在職進修之相關規定

教師在職進修之相關規定，首先出現於《教師法》之第四章權利義務部分，第十六條說明教師享有參加在職進修、研究及學術交流活動之權利。第十七條則說明教師具有從事與教學有關之研究、進修之義務。

由上述兩則規定得知，中華民國將教師在職進修定位為既是權利，亦是義務，可見其重要。

《教師法》第六章為進修與研究，其中第二十一條規定：「為提昇教育品質，鼓勵各級學校教師進修、研究，各級主管教育行政機關及學校得視實際需要，設立進修研究機構或單位；其辦法由教育部定之。」第二十二條規定：「各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能；教師進修研究獎勵辦法，由教育部定之。」以及第二十三條規定：「教師在職進修得享有帶職帶薪或留職停薪之保障；其進修、研究之經費得由學校或所屬主管教育行政機關編列預算支應，其辦法由教育部定之。」

綜觀此三條規定，其用意在於主管教育行政機關或學校應採取鼓勵、獎勵或補助經費等方式，提供教師在職進修各種管道及機會，在政府方面，既然訂定教師在職進修已是一項權利，應有責任推動、提供教師在職進修之管道，並主動提供誘因激勵教師進修；在教師個人方面，既然訂定此為義務，則應有義務感，將教師在職進修視為教職工作之一部分（顏國樑，2002）。

（二）《教師法施行細則》對教師在職進修之相關規定

《教師法施行細則》依據《教師法》第三十八條規定訂定之，與教師在職進修息息相關之規定，分別為第十五條，說明《教師法》第十三條所稱服務成績優良者，係指高級中等以下學校教師除履行該法第十七條所規定之義務外，尚需符合三項條件之一，其中一項為積極參加與教學、輔導有關之研究及進修，對教學

及輔導學生有具體績效；以及第二十三條，說明《教師法》第十六條第三款所稱在職進修，係指與教師教學、研究及輔導有關之進修。

綜觀上述內容，《教師法施行細則》與教師在職進修相關之規定，較傾向於意義上之說明，亦即將教師在職進修作更明確之定義。此外，教師服務成績優良應達條件之一，必須參與教學、輔導相關之研究及進修，此點說明教師在職進修與否，與教師服務成績是否優良，存在著某些關係，欲達到服務優良之殊榮，可藉由教師在職進修後，努力實踐於教學、輔導上並獲得具體績效。這不但有助於教師個人專業成長，更進一步達成教學品質的提升，形成雙贏的局面。

（三）《教師進修研究獎勵辦法》對教師在職進修之相關規定

《教師進修研究獎勵辦法》依據《教師法》第二十二條及第二十三條規定訂定之，此為教師在職進修相關法令中，最為具體之重要法令。丁志權（1997）歸納該法所訂定之五項重點分別為，第一，界定教師在職進修之方式；第二，給假規定；第三，核給進修機會；第四，獎勵方式；第五，進修後的義務。

該法首先明訂教師在職進修之意義，在第三條規定中，說明本法所稱之進修、研究，係指教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。

在界定教師在職進修方式上，該法第四條將「帶職帶薪」與「留職停薪」兩部分更具體的說明。帶職帶薪有四種進修方式，第一種為全時進修、研究，例如教師參加周六的主任儲訓；第二種為部分辦公時間進修、研究，例如教師利用週三下午進行研習；第三種為休假進修、研究，此部分為專科以上之教師適用，中小學並無此方式；第四種為公餘進修、研究，例如夜間部、週末班、暑期班之學分班或學位班（丁志權，1997）。同條第二項則說明留職停薪，係指服務學校或主管教育行政機關基於教學或業務需要，同意教師在一定期間內保留職務與停止

支薪而參加之進修、研究。本研究因針對現場教師進行研究，故未將留職停薪之在職進修方式列入研究範圍。

在給假規定方面，第五條規定全時進修、研究給予公假。部分辦公時間進修、研究，每人每週公假時數最高以八小時為限。由上可知，中小學教師在職進修給假規定種類，分為公假、事假兩類。

在核給進修機會的規定中，該法第六條規定，高級中等以下學校教師參加進修、研究之資格、條件及程序，依主管教育行政機關之規定辦理。服務學校主動薦送、指派或同意教師參加各項進修、研究，應依序審酌下列事項，學校發展需要、進修項目與教學專長或業務之符合程度、人員調配狀況、在校服務年資同條第二項則規定教師帶職帶薪全時進修、研究或留職停薪全時進修、研究，應事先與學校簽訂契約書，約定進修、研究起迄年月日、服務義務、違反規定應償還費用之條件、核計基準及強制執行等事項。該法第十一條規定，教師進修、研究期限屆滿或屆滿前已依計畫完成進修、研究或因故無法完成者，應立即返回原校服務，不得稽延。

由上述規定說明，除了教師有進修的主動權之外，學校亦可依據上述規定，化被動為主動，考量校內人員調配，調派適合教師進行進修（丁志權，1997）。

教師在職進修之獎勵，該法第七條明確規定，獎勵方式共有七種，第一，依規定補助進修、研究費用；第二、依規定向機關、機構或團體申請補助；第三、依規定改敘薪級；第四、協助進修、研究成果出版、發表或推廣；第五、列為聘任之參考；第六、列為校長、主任遴（甄）選之資績評分條件；第七、進修、研究成果經採行後，對教學或服務學校業務有貢獻者，依規定核給獎金、請頒獎章或推薦參加機關、機構或團體舉辦之表揚活動。

教師在職進修後之義務，於第十二條及第十三條規定，詳細內容分別為第十二條規定教師帶職帶薪全時進修、研究者，其服務義務期間為帶職帶薪期間之二倍；留職停薪全時進修、研究者，其服務義務期間為留職停薪之相同時間。教師

履行服務義務期限屆滿前，不得辭聘、調任或再申請進修、研究。但因教學或業務特殊需要，經教師評審委員會審查通過及服務學校同意者，不在此限；第十三條教師進修、研究後，如未履行服務義務或未獲續聘，除有不可歸責於當事人之事由外，應依進修、研究契約書之約定，按未履行義務期間比例，償還進修、研究期間所領之薪給及補助。

綜合上述三項法規，與本研究相關之教師在職進修定義、形式、獎勵方式、給假、進修機會的核給等，均已詳細說明，使本研究更確定研究對象、研究範圍與內容。

三、幼教師在職進修方式

初步了解幼教師在職進修相關法令規定後，各地辦理教師在職進修方式略有不同，本段旨在了解金門縣幼教師在職進修實行方式，並作一整理比較，俾使研究內容更加具體。

金門縣幼教師在職進修方式，比照台灣地區幼教師在職進修方式，已於上述《教師進修研究獎勵辦法》中說明，在實際執行方面，各學者分類不一，茲整理分述如下：

張清濱（1996）認為教師進修有幾種管道：第一，大學院校的進修，包含日間部、夜間部、假日班、暑期班的學位班、學分班；第二，研習機構的進修，如教師研習會或教師研習中心辦理之各項研習；第三，以學校為中心的進修，如週三下午的教師進修；第四，區域進修，例如國民教育輔導團所辦理之巡迴輔導；第五，自我進修。

陳靜婉（2001）統整各家學者，歸類教師在職進修方式有正規進修、非正規進修與非正式進修三類。正規進修意指學分學位班的進修；非正規進修指相關單位、學校、機關舉辦之研習活動；非正式進修即自我進修。

吳慧玲（2003）綜合各學者分類，將教師在職進修方式分類為學位進修、學分進修與一般研習三類。學位進修係指大專院校提供的教育進修班，畢業後授予學位；學分進修系指一班大學或師範院校的四時學分班、特定學分班，取得學分證明後給予結業證書但無學位證明；一般研習進修指學校、機關、團體辦理之短期研習。

綜合上述，並依據研究者身為金門幼教師對其在職進修的了解，以及本研究所訂定之範圍，茲將金門幼教師在職進修之方式分類為以下幾點：

1.與教育或教學有關之學分班，如：四十學分班、特定學分班。

2.與教育或教學有關之學位班，包含部分辦公時間進修之日間學位班、利用公餘時間進修之假日、夜間、暑期學位班。

3.一般研習進修，包含學校、團體、機構辦理之各項研習活動。

上述在職進修方式均有相關證明，如：學位證明、學分證明以及研習時數證明，由於本研究對象為在職教師，因此上述內容不含留職停薪之進修方式。

第三節 教師參與在職進修動機取向之探討

本節首先界定動機取向的定義，接著提出動機取向的研究方法與工具，以釐清本研究之研究方法，之後說明教師參與在職進修動機取向之相關研究，並找出其動機取向類別，最後針對影響教師參與在職進修動機取向的因素進行探討。

一、動機取向的定義與理論基礎

動機一詞，源自於拉丁文 *movere*，即移動之意 (*to move*) (秦夢群，1998)，一般而言，動機是引起個體活動，維持已引起之活動，並促使該活動朝向某一目標的內在作用 (張春興，1995；引自王誌鴻，2000)。動機與動機取向不盡相同，林如萍 (1991) 認為，個體行為的背後，均含有某種驅力，此驅力並非單一理由造成，通常是一個原則導向，此原則可能包含許多理由，或是這若干理由源自於同一原則。此外，成人參與教育活動的動機，受到內、外在因素的影響，加上參與的理由不只一個，甚至有時候成人本身未必能確切說出參與動機 (林如萍，1991；黃富順，1985)。

因此，在探討教師參與在職進修的動機時，應以動機取向為原則，將各種單一理由，分類、歸納為相同類型或原則，較具客觀性，故本研究在動機取向的定義上，採取較具客觀性的觀點，即動機原則導向，將數個動機組合成單一原則、取向，以取代單一動機的探討。

有關於動機理論汗牛充棟，研究者僅選擇與本研究相關之內容進行了解，使動機的理論基礎於本研究中更加明確。

秦夢群 (1998) 認為，動機理論的研究分為注重進動機增強因素與內容之「內容理論」，以及注重動機產生行為過程之「過程理論」。在這兩大類研究中，與本研究較為相關者，有內容理論研究之需要層次理論 (*hierarchy of needs theory*)，以

及過程理論研究之 Adams 的平等理論(equity theory)、Vroom 的期望理論(expectancy theory) 等三類，接下來僅就秦夢群（1998）所整理之內容進行動機理論的簡介。

1954 年 Maslow 提出需求層次理論，此理論在動機相關研究中影響極為深遠且重要，Maslow 將人類需求分為五等，低等需求得到滿足後，個人才會追求更高層次的需求，此五等需求由低而高分別為基本生理需求、安全需求、社會需求、尊重需求以及自我實現需求。然而，Maslow 這項理論存有兩項缺點，第一，雖然其主張一種需要若是已被滿足，則失去激勵動機的力量而往上追求更高層次的需求，但人類的行為是複雜的，在同一時間的需求並非單一的，而可能同時停留在不同的層次上；第二，Maslow 的理論並非由實證資料產出，相對缺少重要的依據。

1963 年 Adams 提出平等理論，此理論主張個人的工作動機來自於與同地位的同僚間比較而產生，個人先檢核自己的工作努力程度、經驗、地位、教育等，再分析所得的薪水、地位、晉升機會等各類報酬是否相當，如果發現不平衡或是別人的所得比自己多或少時，個人即試著去謀取平衡，而動機的強弱則由不平等的程度所決定。該理論使人了解到產生動機過程的重要性，亦開啓了期望理論的先河。

1964 年 Vroom 提出期望理論，該理論是以吸引力(valence)、期待(expectancy)與實用性(instrumentality)三者的關係為主，個人為達到目標所產生的動機與行為，必須要三者皆強才行。Vroom 的期望理論認為個人的動機強弱，取決於目標的吸引力與實現的機率大小。期望理論最大的特點，在於強調動機與報酬之間的關係，必須要運用在自由市場中才能發揮，員工須有自己選擇的絕對控制權才能發生，例如軍人與教師，多是上級規定與依據法令，往往不能客觀的選擇自身的目標。

綜合上述三項動機理論，皆顯現出個人行為的背後，均有其動機或驅力，這些動機有可能是外在的，例如加薪、晉級，也有可能是內顯的，如自我實現。因此，欲瞭解金門幼教師之在職進修動機取向，必須先找出最恰當之研究方法及工具，方能分析之。

二、動機取向的研究方法與工具

有關於成人參與繼續教育動機取向的研究方法，黃富順（1985）整理相關文獻後，歸類為四類，分別為活動內容分析法、詢問法、問卷調查法以及統計分析動機量表等四種，林如萍（1991）認為上述四種方法以外，尚有假設考驗共五種方式。研究者整理黃富順（1985）與林如萍（1991）對於成人參與繼續教育動機取向之研究方法，茲簡述如下：

（一）活動內容分析法

將成人參與各種教育活動所作的選擇加以分析，以推論其參與理由。經由分析選修課程的內容，可以對參與教育活動的理由獲得某些程度的了解，並提供給學校行政人員作為參考，其缺點是個人學習的理由可能不在於所學的課程，不能確切的提供成人參與繼續教育的理由。

（二）詢問法

由研究者直接詢問成人參與教育活動的理由。其優點在於可以對成人進行學習活動作深入的了解，缺點在於受訪者可能無法再短時間之內考慮到參與學習活動的所有理由，且晤談法耗時，研究對象極為有限，無法作普遍性的了解。

（三）問卷調查法

此為最普遍使用的方法，經由文獻探討、晤談以、問卷調查及因素分析，獲得一系列可能的理由，但結果僅能獲得個別參與理由的頻率，無法得知這些理由間的關聯。

（四）統計分析動機量表

利用動機量表進行因素分析，求得參與理由的叢集，不但有科學上統計的依據，且以理由的叢集說明解釋較單一理由更為深入，較具客觀與正確性。此方法已成為研究成人參與繼續教育動機的主流。

(五) 假設考驗

此方法是由研究者根據理論提出假設，再以研究加以考驗其假設的正確性。

綜觀上述，統計分析動機量表較其他動機研究方法來的客觀與正確，因此本研究採用此法進行。

依據上述，本研究採用較具客觀性與正確性之統計分析動機量表方式進行，其研究工具，即動機量表在本研究中更顯重要。欲建立教師參與在職進修之動機取向量表，需先對於成人參與繼續教育動機之量表有進一步的了解，研究者整理黃富順（1985）、林如萍（1991）、王誌鴻（2000）與張志鵬（2001）等人之文獻後，將成人參與繼續教育之動機量表的發展作一說明如下：

C. Houle（1961）提出的三分取向類型論，開啓統計分析動機量表的大門，亦對之後的動機取向研究具有深遠的影響（引自林如萍，1991），在其研究中，將參與繼續教育的成人分為三種動機類型取向，分別為目標取向、活動取向以及學習取向。目標取向的學習者，利用學習作為達成某種目標的方法；活動取向的學習者，基於參與活動過程所具備的意義而參與；學習取向的學習者，目的在於求知。三者並非截然劃分，而是中心部位明確不同但邊緣互有重疊的三個圓圈，

S. Sheffield（1964）是第一位針對 Houle 的三分類型取向作有系統且廣泛探討的學者（引自王誌鴻，2000）。Sheffield 並將其研究中所獲得的五種影響教師學習動機之因素命名為「取向」，分別為學習取向、活動欲望取向、個人目標取向、社會目標取向以及活動需要取向等，五因素中共解釋了成人參與繼續教育活動動機總變異量的 53%，因 Sheffield 是根據 Houle 的分類取向進行研究，故其研究結果大致符合 Houle 的三分類型，在其之後，依據 Sheffield 的量表進行研究的結果亦為如此。

R. Boshier（1971）的教育參與量表係根據 Houle 以及 Sheffield 兩者的動機取向分類，製成教育參與量表（Educational Participational Scale, EPS）加以研究後而得，

在其眾多研究中，最後於 1978 年歸類出六項動機取向，分別為：社交接觸、社會刺激、職業進展、社會服務、外界期望以及認知興趣等六項（引自黃富順，1985）。此後，各種利用 EPS 進行研究之結果，雖然分類有些許不同，但主要內容大致相同。

P. Burgess（1971）的教育參與理由量表，亦建立於 Houle 的學習取向概念之上（引自黃富順，1985），在其利用教育參與理由量表而進行研究中，發現七點動機取向，分別為求知欲望、達成個人目標的欲望、達成社會目標的欲望、達成宗教目標的欲望、逃避的欲望、參與社會活動的欲望以及順從外界要求的欲望。

黃富順（1985）經由文獻探討，歸納、綜合上述四位學者及其後之研究結果，歸納出七個動機取向於國內進行預試，最後獲取六個動機取向編製「成人參與繼續教育動機量表」，分別為求知興趣、職業進展、逃避或刺激、社會服務、外界期望以及社交關係等六項，開啓國內以量表研究成人參與繼續教育動機取向之先河。

綜觀上述動機取向量表的發展情形，可以發現：

（一）Sheffield、Boshier 以及 Burgess 三位學者之動機取向量表，均以 Houle 的三分類型取向為基礎而進行設計與研究，並對其三分類型加以細分或補充。

（二）各學者與研究結果，對於動機取向分類不一，其原因可能是選取樣本、地區或參與教育內容不同而得，但其分類仍值得參考。

（三）我國在動機取向量表的編製與研究上，以黃富順最為著名，之後的相關研究多參考其動機取向分類而進行。

三、我國教師參與在職進修之動機取向

教師參與在職進修之動機取向分類，可依前述之成人參與繼續教育動機量表之動機分類發展而得，以下將就國內教師參與在職進修動機取向之相關研究，進行教師參與在職進修之動機取向的探討，並找出適宜本研究之動機量表。

(一) 林如萍的參與在職進修動機量表

我國將成人參與繼續教育動機取向之相關研究，運用在教師參與在職進修之動機取向研究上者，首推林如萍（1991）的「參與在職進修動機量表」，該量表係以 Boshier 之教育參與量表為主體，參照相關研究加以修訂而成。經預試與因素分析後，歸類出八大動機取向，分別為「認知興趣」、「逃避/刺激」、「社交關係」、「他人影響」、「同儕影響」、「職業進展」、「家庭影響」以及「社會服務」等。其量表信度，各動機取向之 Cronbach α 值介於 0.69~0.92 之間，具有相當高的內部一致性；其建構效度中，八項因素能解釋總變異量的 58%。

林如萍的研究對象，係針對已於國立台灣大學研究所碩士班及各類進修班，無論留職停薪或帶職帶薪共九百多位中等學校教師進行研究，並對其中回收且有效問卷共 848 份進行分析，研究結果指出，八項動機取向中，以「認知興趣」最強且最爲普通，「家庭影響」最弱，「逃避/刺激」最少。

(二) 張明麗的研究

張明麗（1996）依據林如萍（1991）的「教師參與在職進修動機量表」，對 132 位於花蓮師院八十三學年度暑期部、夜間部幼教學士班之現職幼教人員進行研究，其結果仍維持林如萍對於動機取向的八項分類，並提出幼教人員在「社會服務」、「職業進展」以及「逃避/刺激」三方面的動機較強，且「家人態度」影響幼教人員的進修動機。

(三) 陳嘉彌的研究

陳嘉彌 (1997b) 復依據林如萍 (1991) 「教師參與在職進修動機量表」，對於國立台灣大學、國立政治大學、及國立高雄師範大學教育研究所 40 學分暑期班與週末班一年級之中等學校教師進行研究，所得有效樣本人數為 399 人，其結果發現，林如萍在「他人影響」、「同儕影響」、及「家庭影響」等三個動機取向分類上，實際上可以歸類到「期望影響」之動機因素中，因此，陳嘉彌認為教師參與在職進修的動機取向共有「認知興趣」、「期望影響」、「社交關係」、「社會服務」、「職業進展」及「逃避/刺激」等六項，且六個動機取向彼此間並非截然獨立，而是存有不同程度的正相關性。

(四) 王誌鴻的研究

王誌鴻 (2000) 亦依據林如萍 (1991) 「教師參與在職進修動機量表」進行研究，在其預試結果統計中，經因素分析發現，其八中分類實際應為六種，其中「同儕影響」應併入「逃避/刺激」與「外界期望」；「他人影響」分別屬於「逃避/刺激」與「認知興趣」；「家庭影響」歸屬於「逃避/刺激」；另外得到一個因素，和個人為改變目前固定與刻板之生活狀態有關，故命名為「轉變單調生活」。因此，王誌鴻將教師參與在職進修動機取向分為「認知興趣」、「逃避/刺激」、「社交關係」、「職業進展」、「外界期望」以及「轉變單調生活」等六類。六個參與在職進修動機取向，可解釋總變異量的 57.36%；在信度上，六個分量表信度 Cronbach α 值介於.78~.92 之間，總量表為.95，顯示具有良好的內部一致性。

研究對象為雲嘉南地區公立國小在職教師，包含主任與組長，且無論是否正在參與或曾參與教師在職進修，有效樣本共 525 份。研究結果發現，有高達 91.81% 之教師曾參與各類型的在職進修，其中以「認知興趣」之動機取向最強且最為普遍，以「外界期望」最弱，且大部分的國民小學教師至少具有一種或一種以上之

參與在進修主要動機取向。

(五) 張志鵬的研究

因國內教師參與在職進修之相關研究，多採用林如萍（1991）的「教師參與在職進修動機量表」進行，張志鵬（2001）在參考相關文獻後，以黃富順（1985）「成人參與繼續教育動機量表」為主，加以改編而得，其動機取向共分為「求知興趣」、「職業進展」、「社交接觸」、「逃避或刺激」、「外界期望」、「社會服務」以及「自我發展」等七項，先行預試後，再針對高高屏公立國民小學教師進行研究，有效問卷共 439 份。其結果指出，經因素分析後，可將國民小學教師參與在職進修動機取向分為「求知興趣」、「職業進展」、「社交關係」、「逃避/刺激」以及「外界期望」等五大類，其中以「求知興趣」最為普通與重要。

綜觀上述國內對於教師參與在職進修動機取向之相關研究，可以發現：

- 1.國內相關研究多以林如萍（1991）所編製的「教師參與在職進修動機量表」進行研究，所得結果卻不盡相同，究其原因，可能與選取樣本有關。
- 2.國內相關研究之樣本，多以正在進行在職進修之教師為主，僅王誌鴻（2000）及張志鵬（2001）隨機選取無論是否正在參與在職進修之國小教師。
- 3.國內相關研究中，僅張明麗（1996）針對幼教人員進行研究，顯現幼教領域中，此類研究仍較為缺乏。
- 4.經比較後，研究者認為，王誌鴻（2000）之研究工具最符合本研究工具，其理由有二：第一，其動機取向量表清楚交代預試後的信效度，具有可信度；第二，該研究之樣本雖為公立國小教師，但隨機抽取無論是否正在或曾參與在職進修之教師，而本研究之對象，亦將針對無論是否正在或曾參與在職進修之公幼教師進行研究。

5.由上述論點得知，本研究界定教師參與在職進修之動機取向，共分為「認知興趣」、「逃避/刺激」、「社交關係」、「職業進展」、「外界期望」以及「轉變單調生活」等六項，茲分述如下：

- (1) 認知興趣：基於求取知識而參與。
- (2) 逃避/刺激：基於逃避挫折、追求刺激而參與。
- (3) 社交關係：基於擴展社交圈、結交新朋友而參與。
- (4) 職業進展：基於工作需要或為取得學歷、文憑、資格而參與。
- (5) 外界期望：基於迎合他人期望而參與。
- (6) 轉變單調生活：基於改變固定生活與刻板狀態而參與。

四、影響教師參與在職進修動機取向之社會性人口特徵

從上述的成人參與在職進修動機取向之相關文獻中得知，成人動機取向受到了外在環境變項與內在心理變項的影響，為了使內容明確，本段內容首先將聚焦於教師部份，又因為本研究對象為幼兒園教師，然此階段之研究極少，故將各階段教師之相關研究納入討論，以期能具體了解影響教師參與在職進修動機取向之因素。

(一) 性別

在性別方面，林如萍（1991）認為，男性較傾向於「同儕影響」、「他人影響」、「家庭影響」以及「職業進展」等動機取向；女性則傾向「認知興趣」與「逃避/刺激」。陳嘉彌（1997b）的研究結果顯示，教師之性別與動機取向有關，女性較男性傾向於「認知興趣」、「社會服務」、「社交關係」與「逃避/刺激」等四種動機取向。王誌鴻（2000）的研究結果，認為女性教師在「認知興趣」及「轉變單調生活」這兩項動機取向上，明顯高於男性教師。而張明麗（1996）在其研究中並

未加入性別變項，可能與其研究對象為幼教工作者相關；張志鵬（2001）則認為男女性教師在各項動機取向上並無明顯差異。

（二）年齡

林如萍（1991）在其研究中，發現年齡愈大者，愈傾向「他人影響」及「社會服務」等動機取向；年齡愈小，則愈傾向「認知興趣」、「逃避/刺激」及「職業進展」的動機取向。陳嘉彌（1997b）的研究在年齡部分，與年資一起討論，認為年齡愈輕，服務年資愈長者，對於「認知興趣」、「社交關係」及「逃避/刺激」之動機取向愈低；反之，年齡愈大且服務年資愈長者，上述三項動機取向則愈高。王誌鴻（2000）則發現，年齡與「職業進展」、「外界期望」及「轉變單調生活」等動機取向具有相關性。而張明麗（1996）的研究結果顯示，動機取向不受年齡影響；張志鵬則未將此變項加入其研究中。

（三）教育程度

張明麗（1996）的研究結果指出，教育程度與「逃避/刺激」、「職業進展」及「社會服務」等動機取向有關。王誌鴻（2000）的研究結果，顯示教育程度影響了「認知興趣」、「職業進展」與「外界期望」等動機取向。張志鵬（2001）則指出，不同學歷之教師，在「認知興趣」與「職業進展」動機取向上具有顯著差異。林如萍（1991）與陳嘉彌（1997b）則未將教育程度納入研究變項。

(四) 婚姻狀況

林如萍 (1991) 指出，未婚者傾向「認知興趣」與「逃避/刺激」的動機取向，而已婚者較傾向於「社交關係」、「同儕影響」與「家庭影響」。張明麗 (1996) 亦指出已婚幼教人員在「逃避/刺激」的動機取向上，高於未婚幼教人員。陳嘉彌 (1997b) 的研究結果則說明已婚者較未婚者傾向於「期望影響」的動機取向。王誌鴻 (2000) 的研究結果證明，已婚教師在「逃避/刺激」、「社交關係」以及「外界期望」的動機取向上，明顯高於未婚教師。張志鵬 (2001) 則未針對婚姻狀況此一變項進行研究。

(五) 服務年資

林如萍 (1991) 的研究結果，就服務年資與動機取向關係而言，和年齡變項與動機取向的關係一致，年資愈長者，愈傾向於「社會服務」，年資愈短則愈傾向「認知興趣」、「逃避/刺激」的動機取向。張明麗 (1996) 則指出「逃避/刺激」與任教年資相關，任教 6 至 10 年的幼教人員高於 11 年以上。陳嘉彌 (1997b) 的研究結果指出，對任何年齡的教師而言，服務年資愈長，其「社會服務」的動機取向愈低。王誌鴻 (2000) 的研究結果則說明了服務年資影響了「職業進展」與「外界期望」的動機取向。張志鵬 (2001) 則認為，服務年資對於「外界期望」、「逃避/刺激」、「社交接觸」與「職業進展」等動機取向上具有影響。

(六) 進修類別

林如萍 (1991) 將參與進修類別區分為有學位與無學位兩類，與「認知興趣」、「逃避/刺激」與「家庭影響」具有正相關。王誌鴻 (2000) 將教師進修類別區分為是否參與學分班、學位班、研習以及自我進修等類，在其研究結果中指出，是

否參與這些進修類別，與「認知興趣」、「逃避/刺激」、「社交關係」、「職業進展」與「外界期望」具有相關性。張明麗（1996）則認為進修類別與動機取向無明顯相關。

（七）學校規模

林如萍（1991）在其研究結果指出，學校規模愈小，愈傾向「社會服務」與「他人影響」的動機取向。而張明麗（1996）、王誌鴻（2000）與張志鵬（2001）的研究結果則顯示，學校規模與教師參與在職進修之動機取向並無明顯相關性。

綜觀上述，在性別人口變項上，陳嘉彌（1997b）及王誌鴻（2000）之研究結果雖然不盡相同，但都提及女性教師較容易因「認知興趣」之動機而參與在職進修；在年齡人口變項上，各學者之研究結果不盡相同；於教育程度之人口變項方面，張明麗（1996）、王誌鴻（2000）與張志鵬（2001）三人均提及與「職業進展」之動機取向有關；此外，林如萍（1991）、陳嘉彌（1997b）、張明麗（1996）及王誌鴻（2000）均認為婚姻狀況會影響參與在職進修動機取向；林如萍（1991）及王誌鴻（2000）均認為進修類別會影響參與在職進修動機取向；於學校規模部分，除林如萍（1991）之外，多數學者均認為與參與在職進修動機取向並無明顯相關。整體而言，不同研究樣本對於教師參與在職進修動機取向的影響因素上，存在著些許差異，因此，本研究將針對年齡、性別、教育程度、婚姻狀況、服務年資、進修類別以及服務學校規模等進行探究，除了解金門縣幼教師不同背景變項對在職進修動機取向之影響外，亦將與先前的研究進行比對，使此相關領域之資料更為豐富。

第四節 教師在職進修之需求

當教師有在職進修的動機之後，若能與其在職進修需求相結合，則教師在職進修將發揮最大的效益。由於本研究對於教師在職進修需求部分，所關切之焦點為進修內容、方式、時間與地點，因此，本節旨在探討教師在職進修需求之定義，並從文獻與相關研究中，找出教師在職進修之內容、方式、時間與地點上的需求，以作為本研究探討之內容。

一、教師在職進修需求之定義

在了解教師在職進修需求之前，首應了解「需求」之定義，以下綜合國內外學者對於需求之看法，分述如下：

Scissons (1982) 認為，需求是一個多元的概念，包含能力 (competence)、動機 (motivation) 以及適宜 (relevance) 等三者，而需求即為此三者之一、任兩個組合或三者全部。當個體在某情境中，因缺乏某項知能而了解其對於個體本身的重要性，因此產生動機取向，此即需求。

Husen 與 Postlethwaite 於 1985 年主編的教育百科全書 (The international Encyclopedia of Education)，認為需求的概念可以「希望」或「不足」來解釋，一般而言包括三種意義：第一，需求是個體實際狀態與目標狀態的差距；第二，需求是指個體希望或較喜歡的狀態；第三，需求即個體持續感到或達到最低的滿意水準，亦即個體感到缺乏或不足的狀態 (引自史詩琪，2002)。

鄭吉泉 (1999) 綜合國內外學者需求之定義，認為需求是指個人對某件事物知覺到的或實際情形與期望目標之間的差距或不足，此差距或不足源自於各方面的期望或要求，且此差距或不足可以經由學習經驗而獲得滿足。

綜合上述，研究者認為，需求即「個體知覺到某一事物在現實情況與理想、

希望情況間的差距或不足」。

鄭吉泉（1999）界定教師在職進修需求為教師為符合專業發展，對參與服務學校主導規劃之在職進修活動，包含辦理內容與方式所知覺到的與期望之間的差距；史詩琪（2002）則界定教師在職進修需求為，教師為追求自我專業能力的提升，自覺在現今專業能力或專業知識上的現存狀態上有所欠缺或不足，而欲充實自我專業能力，期望達到滿意的成就水準，以縮短現存與專業理想狀態間之差異情形；吳佳臻（2006）則認為，教師在職進修需求係指教師為提升自我專業知能，自覺在教學生涯中所需求之專業知識、技能、態度在現存狀況下有所缺乏或不足，欲更進一步充實成長以解決自身驅力的目標，並主動積極參與有助提升其專業知識、技能即態度的在職進修活動，以增進現有能能力並符合社會期待及因應社會的變遷。

針對本研究對象以及所欲探討之需求內容，研究者綜合上述，將教師在職進修需求界定為「教師知覺到專業知識與能力上的不足，欲進行或正在進行在職進修時，對於實際狀況中，主辦機構或單位規劃之在職進修方法、內容、時間及地點等四方面，與自身理想或期望之間的差距」。

二、教師在職進修需求之內容

國內教師在職進修需求之相關研究，以幼教師為對象者並不多，僅林佩蓉與鄭望崢（1991）、陳淑美（2005）兩者探究，因此，本段將分為在職進修方法、在職進修課程與在職進修時間等三部分，廣納各領域、各層級之教師在職進修需求研究，並配合相關文獻，歸納出本研究之教師在職進修需求內容。

（一）教師在職進修實施方式之需求

關於金門縣幼教師在職進修方式之實際面，已於文獻探討第二節提及，將不再贅述。於理想面，林佩蓉與鄭望崢（1991）指出，與非修學分的方式相較，幼教師較希望參與修學分的在職進修方式，而修學分的四種方式中，到師院修習是最受歡迎的，接著是至普通大專院校修習學分，修讀空中大學學分以及修讀研究所學分則分佔三、四位。至於非修學分的類型，由教師認為最適宜到最適宜分為政府教育單位舉辦、私人幼教相關機構舉辦以及園所自行舉辦等三類。

鄭吉泉（1999）在其研究中，將教師在職進修方法之需求分為五大類：第一，講座式，如各類研習、專題演講等；第二，參觀式，如參觀學校、旅遊、考察等；第三，自修式，如從事研究、著作、翻譯、創作、發展各成與教材等；第四，實務式，如實際操作、赴企業界研習、電腦操作等；第五，討論式，如座談會、辯論等。其結論提出，辦理在職進修時，可依不同的進修內容，選擇適合的進修方式，以使進修成效提高。

柯倩俐（2001）則指出，教師在職進修方式有校外參觀、教學觀摩、進修學分或學位、研習活動、自我進修、讀書會或成長團體以及教學研究會等九種。陳惠珍（2003）於研究結果中指出，多數教師對網路在職進修抱持著正面態度。

吳佳臻（2006）則將教師在職進修方式分為四類，由其研究結果得知，需求程度由高至低分別為校外短期進修、校外學位進修、校外學分進修以及校內自辦進修。

此外，在不考慮現實前提下，研究者提出幾項國外已有的教師在職進修方式，供國內作為參考。Burke 與 Meade（2007）介紹了 Engineering by Design（EbD）的專業學習機會，EbD 是一個 K-12 標準基礎的解決方案，且針對技術課程，其內容包含了：科學、科技、管理以及數學，透過多元的、整合的課程（croswork）連結專業成長以及經濟實用的傳遞平台，如 eTIDEonline 來進行。EbD 同時也是唯一一

個綜合的標準背景的課程模式，用來傳遞科技的讀寫能力。此方式擁有各種形式的專業學習機會，以課程專家模式較富有彈性，且適合個別學校、區域和各州。有幾種作法：一個小時的說明會、四小時工作坊、一日工作坊、二日工作坊、三日工作坊。同時也有專家巡迴美國各州，輔導教師進行專業成長的模式。

Urquhart 與 Bober (2006) 則簡介了 University of Texas at Dallas (UTD) 在當地進行理化教師教學品質保證課程的內容，UTD 理化教師品質課程的緣起，是因為美國於 2002 年建立的 No Child Left Behind (NCLB) 法案，老師應有證照、學士學位以及熟悉任教科目三項高標準的規定，該課程於 2003 年春季開始實施，招收對象分別為無證照、對任教科目不熟悉以及任教於當地高度需求此類教學的學校之三類教師，每一期進行一季，採用實驗室裡的直接經驗與討論來進行課程，對參加人員進行前後測，並且以多元方式進行評量，來作為是否達成高標準教學以及這類課程是否有價值的依據。這類課程已促進科學教育課程的成長超過 200%，並且讓教師的教學更有品質。

Barak 與 Waks (1997) 在其以色列數學、科學與科技教師在職訓練的縱貫研究中，採用以色列北部 17 所任教於高中的教師，大約有 200 位數學、物理與科技教師參加這份研究（這些老師在第一年任教於高一、第二年高二、第三年高三）。這是份長達三年的縱貫研究，其研究方法為對這群參加者進行在職訓練，並收集、分析各種資料後，作各部分影響的探討，包含三種領域的老師、學生成就、校長參與。其在職訓練的進行方式以 in-service training (INSET) 課程進行，課程教材結合了課堂的學科資料、以及討論與回應，教師詳述他們在班上所教的主題以及各章節的中心思想來作為討論，而教師們所要做的是真實呈現、實驗室經驗、計畫以及學習電腦，他們分析自身經驗的問題並提出解決方法。課程包含了實驗與測驗本的準備，以及實施後結果的討論，教師們會從各校集合起來進行半天的會議。此研究結論認為結合 INSET 及學校管理、縱貫的教師成長計畫可以有效的提升教師專業發展。

Adger、Hoyle 與 Dickinson (2004) 則在其學前教師在職教育學習之探究中，指出該研究在於找出教師在職教育的方式，透過學前教師與教授間團體與小組的對話分析，找出其中的改變與進步，參與的老師除了自身的成長以外，運用在班上的對話與團體討論時，能夠增進幼兒的語言及讀寫能力。研究對象為 11 位在職的學前教育工作者，其中有四位為校長或管理者。研究方法為以 Literacy Environment Enrichment Program (LEEP) 的課程進行，在 2000 年 11 月至 2001 年 3 月間，利用兩個星期六進行全天的集會討論，以及於傍晚進行八個三小時的集會討論，地點在 Education Development Center (EDC) 的會議室。進行的方式為團體面對面的討論與對話，以及分組的小團體互動對話，資料收集的方式為錄影，第一次不錄影，之後的每次大團體討論均進行錄影，小組討論則隨機選組錄影。將收集到的資料進行兩種方式的分析：(1) 先進行量化編碼，找出真正的對話時間及開始與結束的時間，並做時間結構上的分析；(2) 請一組社會語言學者分析這些對話內容，並且討論之。其結論則強調建構老師的學習。雖然這份研究著重於對話成長，但研究者並不主張這是教師專業成長的唯一途徑，亦不認為這種特別的對話方式是必須的；參與者進行重複閱讀的討論的同時，也已經閱讀了孩子的語言發展與當前的讀寫能力；對話能夠幫助老師建立目前讀寫能力的重要知識，同時，此份研究方法仍有許多使用的可能性。

綜合上述，並且結合金門縣幼教師實際之進修方式，研究者將教師在職進修方式之需求歸納為，學位進修、學分進修、研習活動、有學分或學位之自我進修、無學分或學位之自我進修等五大類，茲分述如下：

1.學位進修：由各大專院校所開設之學位進修班，所進修之課程於畢業後含有學位，如碩士學位進修班、博士學位進修班。

2.學分進修：由各大專院校所開設之學分進修班，如碩士四十學分班、特殊教育學分班等。

3.研習活動：各公私立機構或單位所舉辦之短期研習、教學觀摩、校外參觀、工作坊、校內在職訓練、短期教材教學課程、網路進修等，均有研習時數證明。

4.有學分或有學位之自我進修：如各大學開辦之函授課程、電視廣播教學、透過自學參加國家考試獲得學位或學分等。

5.無學分或無學位之自我進修：此方式亦不具有研習時數證明，如參加自我成長團體或讀書會（包含校內教師團體對話與檢討）、參加各種教學相關比賽、從事個人研究、著作或翻譯、自我閱讀、發展教材或教學方法等。

（二）教師在職進修課程之需求

林佩蓉與鄭望崢（1991）將幼兒園教師認為最需要在職進修的課題分為六大類，包含：（1）幼兒園行政管理方面，如資料檔案的存管、園務發展、人事與財務管理等；（2）教學理論與實務方面，如教學理論與方法、幼兒心理、親職教育等；（3）幼兒行為觀察評量及輔導方面，如幼兒行為評量表之設計、幼兒特殊行為之觀察輔導、幼兒行為個案之研究及追蹤輔導、如何紀錄幼兒行為等；（4）幼教老師自我成長方面，如幼教老師生涯規劃、如何自我增進專業素質、心理建設及對工作的認同、藉由老師尋求諮詢等；（5）各類新知，如電腦資訊教學、幼兒性教育、虐待問題、藥物濫用等；（6）幼教新趨勢，如未來幼教實行方針與動向、新的幼教理念、美術、舞蹈、韻律等新的教育趨勢。其研究結果顯示，各類新知為最需要，幼兒園教師管理方面需求最低。

鄭吉泉（1999）將教師在職進修之課程需求分為五大類，由其研究結果顯示，需求程度由高至低分別為術科技能、一般知能、班級經營知能、教學知能以及學科知識，其研究對象為高及工業職業學校專業科目教師。

史詩琪（2002）針對新竹市國小教師進行在職進修需求研究，將進修課程需求分為六個面向，其需求程度依序為學生輔導、教學知能、課程教材、普通素養、

其他課程以及學校行政等。

陳淑美（2005）以新竹市幼兒園教師為研究對象，進行在職進修需求之調查，其在職進修課程需求由高至低分別為輔導知能、幼教專業知能、親職教育、資訊科技、普通素養以及園務行政等六大相關課程，該在職進修內容需求量表共有 41 題，經因素分析，各因素兩兩之間的相關值介於.145~.519 之間，其分量表 Cronbach α 值介於.83~.90 之間，顯示此份量表具有良好之信效度。

綜合上述，研究者認為可將教師在職進修課程之需求分為園務行政、幼教專業知能、親職教育、資訊科技、幼教師自我成長以及幼教新趨勢等六大類。

（三）教師在職進修時間之需求

稍早的文獻探討中已經提及，有關於金門縣幼教師實際進行之在職進修時間，大致可分為周三下午進修、週末研習、平日公假研習進修、寒暑假進修等。而林佩蓉與蔡望崢（1991）將教師在職進修時間區分為適宜之時間以及理想之課程時間長短兩部分，在適宜之時間部分，其最適宜至最不適宜分別為寒暑假期間、平日下班以後、星期例假日以及上班時間等四類；最理想之課程時間長短至其最不理想者，分別為三個月、三至四週、五至八週、一週以內、一至二週以及視課程而定等，不過此時間長短係針對短期進修而界定。

史詩琪（2002）亦將最適合進修的時間分類為週三下午、週一至週五晚上、週六週日以及寒暑假期間等四類，其最理想之程度依序為寒暑假期間、週三下午、週一至週五晚上以及週六週日。吳佳臻（2006）亦指出，教師最希望進修之時間由高至低分別為寒暑假、平常上班時間、週六日以及夜間等。

綜合上述，研究者認為，教師在職進修時間之需求，應先分為時間點與進修期程兩類需求。在時間點需求上，分為平日上班時間、平日夜間、週末假日、寒暑假等四類；在期程需求上，為因應長期進修與短期進修，將分為一週以內、一

個月以內、三個月以內、半年、一至兩年、三至四年以及四年以上等。

經由以上之文獻探討，金門縣幼教師在職進修之需求內容已然成形，然因本研究之地點為金門縣，與中國大陸及廈門市相隔甚近，因此，除前述三面向在職進修需求之外，研究者極欲探究金門縣幼教師對於進修地點之需求，是否涵蓋中國大陸與廈門市，因此進修地點分為金門地區、台灣地區、廈門地區、大陸其他地區，期望藉由本縣幼教師之問卷填答，得知金門縣幼教師是否對於廈門市或中國大陸有交流之需求，以作為金廈兩岸行政主管單位未來可行之在職進修方向的參考。



第五節 接受創新程度之概念

有關於研究接受創新程度之重要性，陳嘉彌（1997a）認為，在教育變革的期許與過程中，教師接受創新與變革的傾向，已成為其成敗之關鍵，若能了解教師接受創新程度的面貌，必有其相對重要之意義。的確，身處訊息萬變、知識爆炸的時代，各式各樣的教學方法、模式或觀念不斷翻陳出新，若對於創新事物的接受程度過低，教師將有如一灘無法流動的死水，最終只能枯臭而無法煥然一新。因此，對於教師接受創新程度之了解，實有其必要性，然而接受創新程度的研究在幼兒園教師方面仍付之闕如，故鑽研幼兒園教師之接受創新程度之實質意義更顯重要。

國內有關接受創新程度的概念，1994年由黃嘉勝將國外學者Hurt等人發展之「創新觀念接受度量表」翻譯成中文，加以介紹引進國內，此後相關研究陸續問世，其概念亦蓬勃發展。關於接受創新程度之概念，本節擬先介紹接受創新程度之定義，其次說明接受創新程度之相關理論，接著針對接受創新程度之測量方式進行探究，最後則介紹接受創新程度之相關研究，並討論影響接受創新程度之因素。

一、接受創新程度的定義

在了解接受創新程度的定義之前，首先應了解創新的定義，方能具體說明之。有關於「創新」的定義，國內外學者看法不盡相同，茲將各學者之定義整理如後：

1964年Miles提出，創新是一種謹慎的、特殊的、奇異的改變，而這種改變有助於目標的達成（引自賴明治，2002）。

1989年Leeuw和Torrence認為，創新起始於對於「新」概念的形成，包含許多不同組成要素的連續歷程，在新概念的形成後，產生接受、應用的行為。（引

自林涵妮，1999）。

Rogers(2003)將創新定義為:「創新是一個被個體或採用單位覺得新穎的點子、作法或事物；就人類關注新事物的行為而言，第一次使用或發現一個點子後，在隔了一段時間是否仍被客觀的評量為新穎的就不是那麼重要。個體對某個點子覺知的新奇情形決定其反應，假如個體覺得某個點子是新的，那麼這個點子就叫做『創新』」。

陳嘉彌(1997a)綜合Rogers等人對創新的定義，歸納出三項特點：(1)創新包括具體性的事物及抽象性的觀念和想法；(2)創新是個體主觀上的認定，它是個體過去所未具有的認知、經驗、和行為；(3)創新對個體應可產生態度與行為方面的變化。故個體若對此創新知覺為新奇時，那它便成爲一項創新，亦會影響個體對創新的反應。

陳明溥(1998)認爲，創新係指一種新的想法、做法或是一種新的開發物件，而上述的這些均針對某人或某一特定族群而言。

林涵妮(1999)則認爲，創新通常發生於社會系統中的成員之間，意即創新觀念需要透過人際間的溝通才能有效的傳遞。

王誌鴻(2000)、張美雲(2002)與楊永芬(2005)均認爲創新指被視爲第一次發現或使用的新觀念，即使這種「新」相對於其他個體或單位已屬於「非新」。

賴明治(2002)將創新定義爲個體從過去所未具有的認知經驗和行為上，將具體的事物或抽象的觀念產生態度與行為方面的變化。

蔡秀莉(2006)提及，創新是指人們接受創新觀念的一種過程。

衡諸上述對於創新之定義，研究者將創新定義歸納爲「個體主觀上認定，從未經驗的具體事物、行為或抽象觀念，而可能造成其態度或行為上的變化」。

因此，當提及「接受創新程度」時，1971年Rogers與Shoemaker綜合各學者提出較爲詳細的定義，他們認爲接受創新程度是指個人在社會系統中，比週遭其他人較早接受創新觀念的程度(引自黃嘉勝，1994)。

黃嘉勝（1994）則認為，接受創新程度是一種個性的概念，可以用來解釋個人對創新觀念改變的意願。

陳嘉彌（1997a）指出，創新對個體而言，最直接的表現有三種反應：第一，立刻接受；第二，先持懷疑態度，進而受外界影響而逐漸接受它；第三，自始至終拒絕接受；而個體對這種表現在接受行為上的反應，便是接受創新程度，因此，接受創新程度是指個體決定接受創新之時間上相對的早晚。

綜觀上述，接受創新程度強調的是不同個體在接受一項創新事物時，相對於其他個體時間的早晚，故本研究將接受創新程度定義為「個體於接受一項創新事物時，在改變其觀念、態度或行為等，相對於其他個體時間上的早晚」。

二、接受創新程度之相關理論

有關於接受創新程度之重要相關理論，首推 Rogers E. M. 於 1962 年發表及其後陸續修訂之創新推廣理論（Diffusion of innovation）（引自楊永芬，2005）。該理論係指「一項創新是透過某種管道，在某段時間內，於一個社會系統成員間溝通的過程」。因此，創新觀念的過程中，有四項基本要素需加以考慮：（1）創新（innovation）；（2）傳播管道（communication channels）；（3）時間（time）；（4）社會系統（social system）（Rogers，2003），以下詳細說明各要素之內容。

（一）創新

創新是一種新的觀念、方法或是事物，各學者及研究者對於創新定義已於之前提及，不再贅述，本段僅就創新的特性進行探討。

創新具有五項特性，分別為相對有利（relative advantage）、相容性（compatibility）、複雜性（complexity）、可測試力（triability）及觀察力（observability）等，其詳細內容如下：

1.相對有利 (relative advantage)

即個體在新方法或新事物上所知覺的卓越程度，若個體認知其將獲得較佳利益，則此新方法或新事物被採用的速度相對更快。

2.相容性 (compatibility)

所知覺的新方法或新事物與現存之價值觀、經驗與需求一致的程度，即所謂的相容性。若相容性愈高，則此新方法愈容易被接受。

3.複雜性 (complexity)

個體所知覺的新方法難以了解的程度，若複雜性愈低，則新方法將愈容易被接受；反之，若此新方法或新事物太過複雜難懂，則個體接受度則愈低。

4.可測試力 (trialability)

新方法能被測試的程度即為可測試力，若此新方法能夠被試驗，個體便能更清楚了解其利益、風險與時效，接受的程度則相對提高。

5.觀察力 (observability)

觀察力簡而言之，即可被觀察的程度，意即創新的結果顯而易見的程度，若新方法的結果較容易被看見，則其被接受的程度相對提高。

綜上所述，較易被接受的創新，必須具有的特性為較高的相對有利性、相容性、可測試力以及觀察力，加上較單純的複雜性，然並非所有的創新都具有以上特質，因此造成教師在接受創新時的速度不一。

(二) 溝通管道

創新推廣理論的第二要素即溝通管道，創新事物欲推廣至他人時，需藉由某些管道，如：個人認知的訊息經由大眾媒體傳播、面對面的交換意見等，此為溝通管道。Roger (2003) 指出，溝通管道分為大眾傳播與人際傳播，大眾傳播速度

相對於人際傳播速要來的快，通常發生於社經地位或教育水平相似、居住地或工作相近的群體，且對於態度與行為的改變較為有效。

陳嘉彌（1997a）認為，接受創新程度與溝通行為相關，一方面個體透過各種溝通管道獲得創新的訊息，另一方面，個體亦利用各類溝通管道將這項創新的內容傳佈給周圍的人，這種多方式的溝通行為與管道，在個體接受創新度上扮演極其重要的角色，除了可以啓發他人的創造力之外，亦可說服、影響他人對創新的態度。

綜合上述，研究者認為，溝通管道在個體創新推廣的過程裡，扮演著水平橋樑的角色，使個體與個體間能夠多向溝通，進而影響其接受創新程度。

（三）時間

個體接受創新觀念的時間長短，通常取決於 Rogers（2003）所提出「創新推廣模式」中，創新決策流程之五個階段完成時間：（1）知識（knowledge）階段、（2）說服（persuasion）階段、（3）決策（decision）階段、（4）執行（implementation）階段、以及（5）相信（confirmation）階段。有關於創新決策流程如圖 5-1 所示：

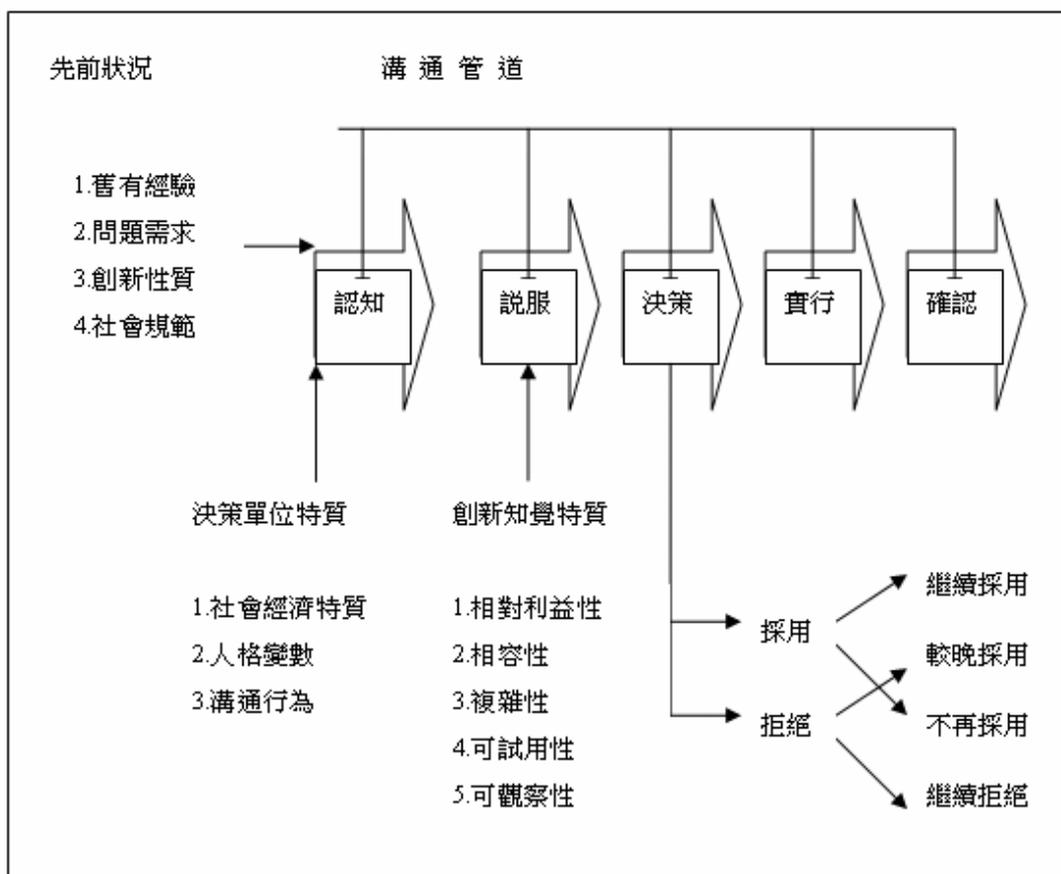


圖 5-1 創新決策流程

資料來源：Rogers (2003：170)

圖 5-1 說明，在創新決策開始之前，個體透過舊有經驗、問題需求、創新性質與其社會規範而呈現出當時狀態；在其創新決策的認知階段，個體通常透過社經特徵、人格變數與溝通行為等，來了解此創新事物的面貌；當個體進入說服階段時，將透過其所知覺之五點創新特性而決定是否採用；若在決策階段決定採用，個體便進入下一步驟的實施階段，經實施後，在認可階段評估其實施後的結果，若得到較高的利益時，個體將持續採用；反之，若成效不彰，則中止之。

決策階段的第二種決定為拒絕，個體根據說服階段所知覺到的五點創新特性，而決定拒絕創新事物，於實際執行的實施階段時，個體再發現創新事物的特性與其成果，進入下一階段時，將確認其對創新事物是否繼續拒絕。

根據上述，研究者認為時間在創新推廣理論中，扮演著垂直橋樑的角色，隨著時間的前進，個體依序進入創新決策的五個階段，在時間的催化下，不同個體對創新事物的知覺程度亦有所不同，進而影響個體接受創新程度的高低。

(四) 社會系統

社會系統在創新推廣理論中屬於第四要素，它可說是一個協助解決有關創新觀念問題的內在關聯單位。在社會系統中，影響個體接受創新程度的可能是個人、非正式的團體或是組織機構，而這些系統中的成員除了協助解決創新事物的相關問題外，也協助達成共同目標。

衡諸上述，創新推廣理論不但指引著接受創新程度的產生，更是其背後最大支持論點，藉由創新推廣理論，吾人理解創新事物在個體與個體或單位與單位間發生的流程與管道，亦了解個體內在對創新事物的接受過程，此外，將創新推廣理論對照上述的接受創新程度之定義，更明白個體接受創新程度的全貌。

三、接受創新程度之測量

在創新推廣理論問世後，各領域之學者專家極欲利用各種科學方法，來測量個體之接受創新程度，以獲得實徵研究結果並對其相關領域發表建議，進而推動該領域的進步。因此，本節將說明創新接受者的分類，接著說明接受創新程度之測量方法與工具，以加深本研究對接受創新程度之測量的了解，並能應用之。

(一) 創新接受者的分類

陳嘉彌（1997a）認為，接受創新程度具有強弱的特性，因此有時被視為連續變項，但也有學者針對個體不同接受創新度，即利用接受創新程度分數的高低或其時間長短作為依據，將之分類處理，成為類別變項。而目前最廣為運用的，首推 Rogers（2003）所提出的創新接受者五大類別，其分類法則有二：第一，創新接受者的分佈在一個母群體（團體或社會）中趨近常態分配；第二，根據上述常態分配特性，將不同創新接受者區分為五類，而母群體中的個體均應能落入此五項類別當中。此五項類別名稱依照接受創新程度的高低，分別為創新者、早期接受者、早期多數接受者、晚期多數接受者以及落伍者等五類，圖 5-2 說明 Rogers（2003）創新接受者之分類：

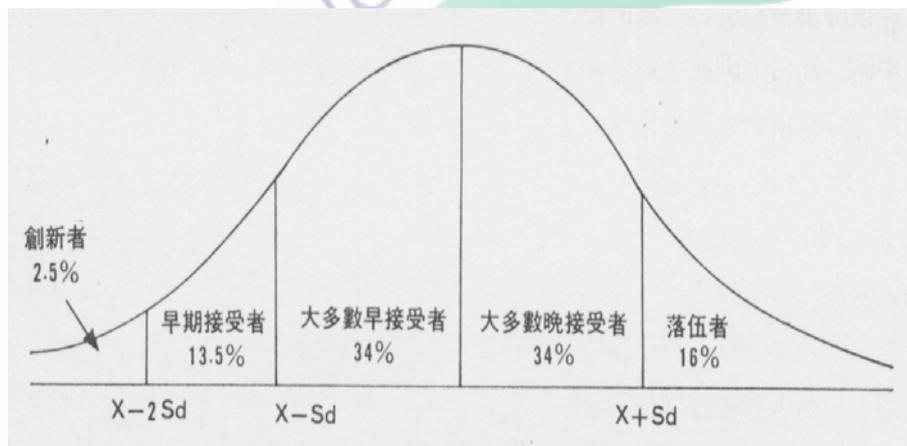


圖 5-2 創新接受者之分類

資料來源：Rogers（2003：281）

各種創新接受者類型之特徵如下：

1. 創新者（innovators）

創新者為接受創新之時間少與其平均數減兩個標準差者，此類型的人佔整個分配的 2.5%，屬於好冒險型的，喜愛追求外在社會環境提供的新觀念。其適應性高，具有冒險、大膽的精神，不但大量接觸各種媒體管道，且善於建立人際關係，博學多聞。

2. 早期接受者 (early adopters)

此類型為接受創新之時間，介於平均數減兩個標準差及減一個標準差之間，佔整體分配的 13.5%，在同儕中不但獲得敬重，且在其人際交往過程中扮演主導者。早期接受者之所以獲得同儕尊重與主導的原因，在於其降低創新事物初使用時的不確定性後，經由人際交往來傳播此創新事物的主觀評論。

3. 早期多數接受者 (early majority)

此類型在行為處事上謹言慎行、深思熟慮，並與其同事互動頻繁，但不居領袖地位，並非最早接受創新事物，但也非最晚接受者，其接受創新之時間介於平均數，以及平均數減一個標準差之間，佔 34%。

4. 晚期多數接受者 (late majority)

晚期多數接受者其接受創新之時間介於平均數及平均數加一個標準差之間，佔 34%，屬於懷疑型與小心型的，必須團體過半接受某件創新事物後，這類型的人才會在同儕壓力下，產生接受的動機。

5. 落伍者 (laggards)

此類型的人接受創新之時間，較其平均數加一個標準差，佔 16%，其特性為傳統保守，在社會系統中為最慢接受創新事物者，落伍者大多遵行既有模式行事，且與團體內的人際關係較為疏離，而當其中於接受某件創新事物時，該創新事物在他人眼中已成為傳統。

綜觀上述各種創新接受者分類，研究者認為，若能得知金門縣幼教師對於接受創新程度的大致分類，將有助於探討本縣幼教師對於創新事物的接受時間早晚，亦能進一步推論其行事上所屬類型，並與在職進修動機、需求進行相關探討，提出建議給有關單位，使本縣幼教師能因在職進修而提高對事物的接受創新程度，進而提升幼教品質。

(二) 接受創新程度之測量方法

如何測量個體對於創新的接受程度，是各領域研究創新者所欲追求的答案之一。陳嘉彌（1997a）整理國外各學者對於接受創新程度之測量方式，獲得下列四種，並藉由分析其使用特性與優缺點而得出較有效且被廣為使用的方法，茲根據陳嘉彌（1997a）的綜合整理逐一簡述之，並找出本研究最適宜的方法：

1. 由專家、民主票選

藉由專家或民主票選的方式，對創新接受者評定各種等級。此法常用於鄉村社會學及人類學的研究。然而，此方法較適宜探討團體在創新方面的發展；至於對個體接受創新程度的部分，由於其已被視為人格特質的一部分，若經由第三者主觀判斷，並不能得到客觀的結果，因此並不適用於個體的相關探究。

2. 長期追蹤

這種方法主要在於研究消費性行為或建立某個創新的資料庫等方面，它是研究個體街授某項創新所需花費時間的長短。其缺點在於，無適當工具考驗信度與效度，所得結果不易對個體行為歸納出一般通則，亦無法與其他研究作客觀比較。

3. 橫斷法

在一定時間內，以接受各種創新數量的多寡來決定個體接受創新程度，其缺點與長期追蹤法相同，研究者不易掌握接受創新程度的特質，可能僅能解釋部份特別之處。

4. 問卷調查或面談

此方法讓受試者自己填答或描述其在接受創新程度上的意願與態度表現，這種方法在取得一般性接受創新程度之資料上，是較為有效的方法，且適合使用此法的研究領域亦較為廣闊。

綜觀上述四項研究方法之優缺，加上研究者在時間、人力等方面的考量，本研究擬採用問卷調查法來收集、探討金門縣幼教師之接受創新程度，其理由有二：第一，透過問卷調查，不但能藉由受試者自我填達而得到個體在接受創新程度上的高低或強弱，亦可將所得資料轉化後，利用各種統計考驗的方式驗證其相關性或正確性，較其他方法來的科學與客觀；第二，採用問卷調查，除了親至各校收回問卷外，亦可採用電話與郵寄等方式進行，較能將本研究控制於時間內完成，相較於其他方法，較為省時省力。

(三) 接受創新程度之測量工具

國內接受創新程度的相關研究中，測量工具首先由黃嘉勝（1994）率先將 Hurt、Joseph 與 Cook（1977）等人所發展之接受創新程度量表中譯後，使用於其博士論文中，此後，各相關研究均以此量表為基準來設計較符合該研究對象之接受創新程度量表。

Hurt、Joseph 與 Cook（1977）等人於發展接受創新程度量表之研究時，選擇公立學校教師與學生，使用七點式自陳量實施問卷調查，回收後經因素分析與矩陣轉換的統計分析後，選擇二十題作為影響因素，其信度達.92。該表具有個人個性的陳述與意願改變的特性，而這也是決定個人接受或拒絕創新觀念的重要因素。

雖然該研究建議若引用此份量表，需考慮不同國家、不同場域、樣本及文化的差異性，必要時可以修正現有的二十題量表，或是重新設計更具高效度與高信度的題目來使用，因此國內學者設計接受創新程度量表時，均針對研究樣本作適度修正，以使其研究更具正確性，然而國內部份學者直接引用 Hurt、Joseph 與 Cook（1977）等人所發展之接受創新程度量表作為研究工具，均具有良好信度與效度（王誌鴻，2000；張美雲，2002；陳嘉彌，1997a；黃嘉勝，1994；賴明治，2002；蔡秀莉，2006），因此，研究者認為本研究使用 Hurt、Joseph 與 Cook（1977）等人所發

展之接受創新程度量表作為研究工具實為一不錯選擇。

四、影響教師接受創新程度之因素

國內選取教師進行接受創新程度的相關研究中，僅有陳嘉彌（1997b）與王誌鴻（2000）探討接受創新程度與教師參與在職進修動機取向之關係，且研究對向均非幼教師；而接受創新程度與教師在職進修需求之關係則尚無人進行研究。因此，本段將廣納各階段教師有關接受創新程度之研究進行探討，並分析其影響因素，以作為本研究之參考。

有關於各類社會人口變項與教師接受創新程度之分析，在性別方面，多數研究結果認為無關（王誌鴻，2000；張美雲，2002；陳嘉彌，1997a；楊永芬，2005），林涵妮（1999）與賴明治（2002）之研究結果則認為性別會影響教師接受創新程度。

在年齡方面，各研究均認為與教師接受創新程度無關（王誌鴻，2000；林涵妮，1999；張美雲，2002；陳嘉彌，1997a；賴明治，2002）。在教育程度上，王誌鴻（2000）、張美雲（2002）與賴明治（2002）均認為會影響教師接受創新程度；然而，有研究顯示教育程度與教師接受創新程度並不相關（林涵妮，1999；黃嘉勝，1997；楊永芬，2005）。

在服務年資部份，陳嘉彌（1997a）與賴明治（2002）之研究結果認為會影響教師接受創新程度，王誌鴻（2000）、黃嘉勝（1997）、張美雲（2002）與楊永芬（2005）的研究結果則呈現無顯著差異。

婚姻狀況部分，張美雲（2002）與陳嘉彌（1997a）認為會影響教師接受創新程度，王誌鴻（2000）、林涵妮（1999）與楊永芬（2005）則認為其與教師接受創新程度無關。此外，王誌鴻（2000）、張美雲（2002）與楊永芬（2005）則指出，服務學校規模與教師接受創新程度無關。

在不同進修類別方面，王誌鴻（2000）的研究結果為顯著差異，表示參與不同進修類別將影響教師接受創新程度，張美雲（2002）的研究結果則顯示，不同進修類別中的自我進修會影響教師接受創新程度。

在教師接受創新程度與教師參與在職進修動機取向之相關性方面，陳嘉彌（1997a）指出，「認知興趣」、「社會服務」及「期望影響」與教師接受創新程度具有相關性；王誌鴻（2000）的研究結果，認為動機取向裡的「認知興趣」、「外界期望」與「社交關係」與教師接受創新程度具有相關性。

各學者依照研究對象與內容加入不同的社會人口變項，探討其與教師接受創新程度之關係，本研究綜合上述後，主要針對性別、年齡、婚姻狀況、教育程度、教學年資、進修類別與服務學校規模進行探究。此外，本研究將找出教師在職進修動機取向、需求與其接受創新程度是否具有相關性。





第三章 研究設計與實施

本研究旨在探究教師在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之關係，復依據研究動機與目的，並且綜合文獻探討，進行研究設計與實施。本章將依序說明本研究之研究架構、研究假設、研究對象、研究工具、研究步驟與過程以及資料處理。

第一節 研究架構

本研究依據研究目的，參閱相關文獻之分析結果，確定本研究之架構，如圖 3-1 所示：

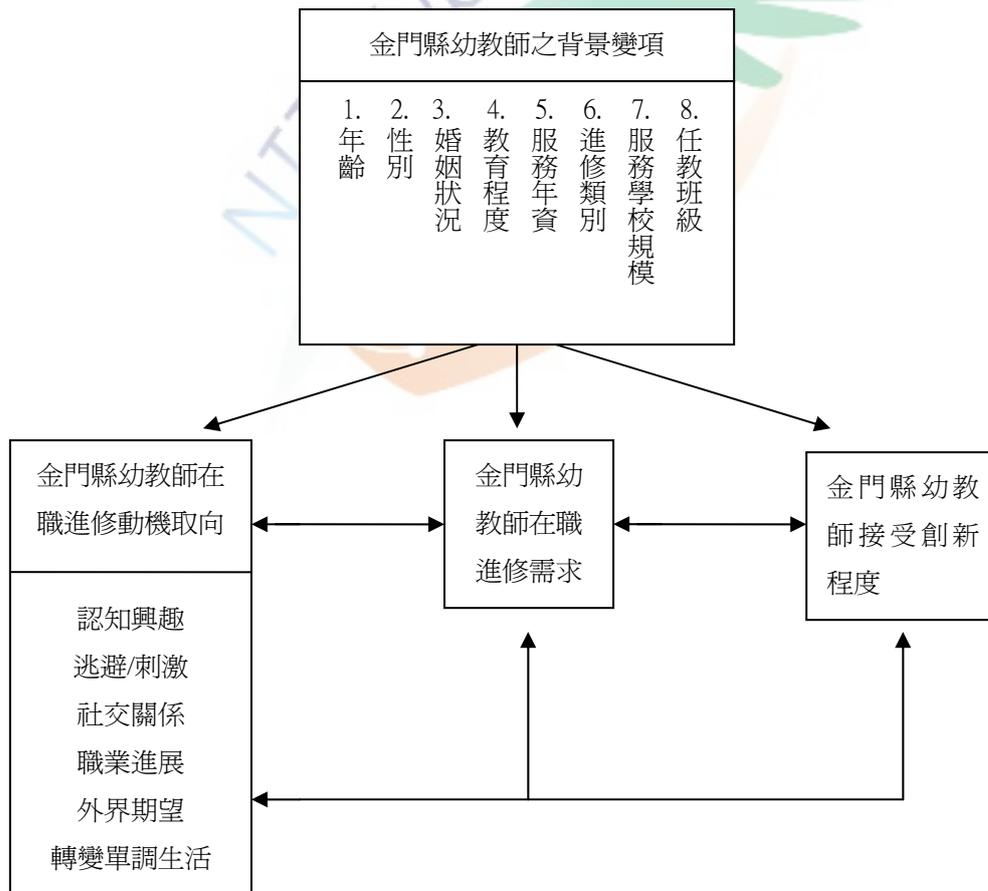


圖 3-1 研究架構

由圖 3-1 可以看出，本研究先各別探討幼教師背景變項與參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度之關係，之後探討參與在職進修動機取向與需求間之關係，接著找出在職進修需求與接受創新程度間之關係，最後針在職進修動機取向、需求與其接受創新程度三者間之關係進行探討。

第二節 研究假設

本節根據研究目的、待答問題及研究架構，並參閱相關文獻後，臚列研究假設如下：

研究假設一：幼教師各背景變項，與各在職進修動機取向間具有相關性。

研究假設二：幼教師各背景變項，與各類在職進修需求程度間具有相關性。

研究假設三：幼教師各背景變項，與其接受創新程度間具有相關性。

研究假設四：幼教師在職進修動機取向，與各類在職進修需求量間具有相關性。

研究假設五：幼教師在職進修動機取向、需求量與其接受創新程度間，具有相關性。

上述研究假設一至三所提之背景變項為年齡、性別、婚姻狀況、教育程度、服務年資、進修類別、服務學校規模及任教班級等八項。

第三節 研究對象

本研究對象為全體金門縣幼教師，扣除研究者，母群體共有 114 位。預試時，先行隨機抽樣出 20 位幼教師。正式施測時實施普查，扣除預試人員，共 94 位幼教師進行問卷調查，兩階段均含長期代理代課教師。有關金門縣公立幼稚園班級數及教師人數之統計，彙整如表 3-1 所示：

表 3-1 金門縣公立幼稚園班級數及教師人數統計表

幼稚園名稱	班級數	教師人數
金城幼稚園	17	34
賢庵國小附設幼稚園	2	4
賢庵國小附設幼稚園垵湖分校	1	2
古城國小附設幼稚園	2	4
古城國小附設幼稚園金水分校	1	2
金湖國小附設幼稚園	7	15 (其中一位教師兼任園長, 故多一名配額)
開瑄國小附設幼稚園	2	4
正義國小附設幼稚園	1	2
多年國小附設幼稚園	2	4
柏村國小附設幼稚園	2	4
金寧中小學附設幼稚園	2	4
古寧國小附設幼稚園	2	4
金鼎國小附設幼稚園	2	4
湖埔國小附設幼稚園	1	2
金沙國小附設幼稚園	4	8
述美國小附設幼稚園	1	2
何浦國小附設幼稚園	2	4
安瀾國小附設幼稚園	2	4
卓環國小附設幼稚園	2	4
上歧國小附設幼稚園	1	2
西口國小附設幼稚園	1	2
總計	57	115 (含研究者 1 人)

第四節 研究工具

本研究之方法採用文獻探討與問卷調查，問卷內容包含「教師個人基本資料」、「教師參與在職進修動機取向量表」、「教師在職進修需求問卷」與「教師接受創新程度量表」等四部份研究工具。以下將詳細說明問卷之四部分工具內容。

一、教師個人基本資料

經由文獻探討後，依據研究需要，在金門幼教師個人基本資料部分，設計了年齡、性別、婚姻狀況、教育程度、服務年資、進修類別、服務學校規模以及任教班級等八項。

- 1.年齡：為連續變項。
- 2.性別：分為男、女兩項。
- 3.婚姻狀況：分為未婚、已婚兩類。
- 4.教育程度：分為專科及以下、大學、研究所碩士及以上等三類。
- 5.服務年資：為連續變項。
- 6.進修類別：分為是否參與教育或教學有關之學分班、是否參與教育或教學有關之學位班、是否參與一般研習進修以及是否從未參與上述三項進修等四項。
- 7.服務幼稚園規模：分為1班、2班、4班、7班以及17班等五類。
- 8.任教班級：分為中班、大班與混齡班三類。

二、教師參與在職進修動機取向量表

本量表採用王誌鴻（2000）之「參與在職進修動機量表」，選擇此量表原因有三：第一，王誌鴻（2000）係引用林如萍（1991）之「參與在職進修動機量表」進行預試，經因素分析後，得出六種動機取向，避免了陳嘉彌（1997b）認為直接

引用林如萍（1991）之量表於正式施測，而產生「缺陷性」相關係數矩陣的問題；第二，本研究施測對象涵蓋正在參與及尚未參與在職進修進之教師，而過去的研究，如林如萍（1991）及陳嘉彌（1997b）之研究對象均為正在進行在職進修之教師，相較之下，王誌鴻（2000）之研究對象與本研究較為相符，故採用此問卷；第三，此量表經王誌鴻（2000）進行預試後，獲得總量表.95 的信度，六個分量表則介於.78~.92 之間，具有良好信度，而量表共可解釋總變異量的 57.63%，亦達到可接受之效度。

量表內容共有 52 題，採五點式量表，「極無影響」為 1 分、「很少有影響」為 2 分，「有影響」為 3 分，「相當有影響」為 4 分，「極有影響」為 5 分，總分愈高，代表教師參與在職進修之動機愈強，本量表以連續變項處理之（量表題目請參見 D1-1 附錄一）。教師參與在職進修動機取向共分為「認知興趣」、「逃避/刺激」、「社交關係」、「職業進展」、「外界期望」以及「轉變單調生活」等六項。六個動機取向之題項分配如表 3-2 所示：

表 3-2 教師參與在職進修學習動機題號分配表

因素名稱	包含之題號
1.認知興趣	3、8、13、15、26、29、32、35、36、39、44、45、46、47、48
2.逃避/刺激	1、4、9、14、16、22、23、24、25、28、31、33、49
3.社交關係	2、7、5、11、30、34、38、50、51
4.職業進展	6、10、12、17、43
5.外界期望	27、37、40、41、42、52
6.轉變單調生活	18、19、20、21

資料來源：改編自王誌鴻（2000：86）。

此量表經研究者預試後，以 Cronbach Alpha 係數考驗，獲得總量表.95 之信度，其結果與王誌鴻（2000）雷同，顯示本量表內部一致性頗佳，可作為正式施測使用。

三、教師在職進修需求問卷

依據文獻探討得知，本研究之教師在職進修需求，將界定於進修課程、方式、時間與地點等四個面向，並自編問卷，共有五大題，採用複選題方式填寫，計分方式為該題勾選幾項則獲得幾分，若勾選沒有任何需求則為零分。

為建立專家效度，本問卷先函請幼教學者專家檢視，針對問卷內容之適切性加以審查，並提供修正意見後，另請六位現場幼教師檢核語意之適切性，修正文句不明、語意不清之語句後，遂進行預試動作。協助本問卷修改之專家名單詳見 D1-2 附錄二。

為了解本問卷題項是否適當，預試時，針對問卷內容進行各題項之描述量統計評估法，及內部一致性檢定法，以了解題目的適合度與鑑別度，經判別後進行題項內容之修正。描述量統計評估法，以各題項被圈選比例斷定是否合適，勾選率低於 15% 之題項，視其特殊性而定，若不重要則予以刪除。為了解題目鑑別度，採用內部一致性檢定法，將受試者分為前 27% 及 73% 後，得分最低與最高兩組，進行 t 考驗，以了解該題是否具有鑑別度；統計結果，第一、二題鑑別度均達顯著，第三至五題則未具鑑別度，因此配合描述量統計評估法之結果，將第三至五題題項進行適度修正。本量表以連續變項處理之，有關於該量表之鑑別度與修正內容請參見 D1-3 附錄三。

四、教師接受創新程度量表

本研究之「教師接受創新程度量表」來源，為黃嘉勝（1994）中譯 Hurt（1977）等人所發展之量表。該量表運用於國內研究中（王誌鴻，2000；張美雲，2002；陳嘉彌，1997a；黃嘉勝，1994；賴明治，2002；蔡秀莉，2006），多獲得良好之信度與效度，故選擇其為本研究之工具。

量表內容共有 20 題，採七點式量表，選擇內容為非常不同意、不同意、有點不同意、不能決定、有點同意、同意、非常同意等七項，各代表 1、2、3、4、5、6、7 分。20 題中第 4、6、7、10、13、15、17、20 等八題為反向題，總分愈高，代表其接受創新程度愈高，反之則愈低，量表題目請參見 D1-1 附錄一。本量表以連續變項處理之。

本量表經研究者預試後，獲得 Cronbach Alpha 值.73 之信度，顯示具有良好之內部一致性，可進行正式施測。

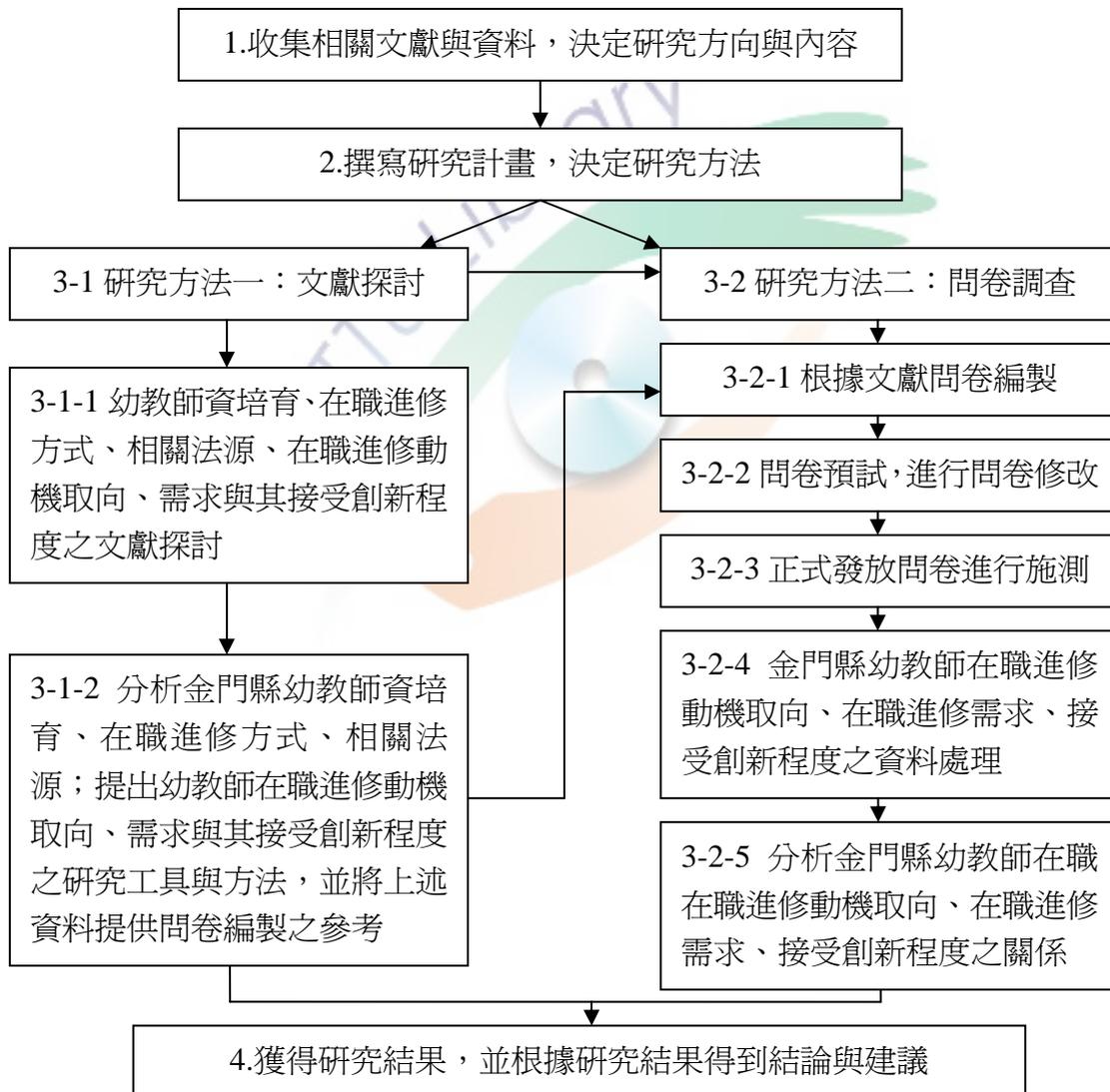


第五節 研究實施程序

本節分為兩階段說明，首先就研究步驟與過程先圖示後說明，接著說明研究實施程序中間卷發放流程，並說明問卷回收率。

一、研究步驟與過程

本研究之步驟與過程，以圖 3-2 表示：



3-2 研究流程圖

圖 3-2 說明，研究過程共有四大步驟，首先，收集相關文獻，決定研究方向；第二步驟，著手進行研究計畫的撰寫，並且決定研究方法。

第三步驟，在研究方法上，分兩部份進行：一方面探討幼教師資培育、在職進修方式、相關法源、在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之相關文獻後，分析金門縣幼教師在職進修方法，並提出在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之研究工具與方法，將以上資訊提供問卷編制之參考；另一方面，以問卷調查法進行金門縣幼教師在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之研究，根據文獻進行問卷編制後，先行預試，並根據預試結果修改問卷，接著進行正式施測，將回收問卷進行資料處理後，分析金門縣幼教師在職在職進修動機取向、需求與其接受創新程度之關係。

最後一個步驟，根據問卷調查結果，與相關文獻進行比對，以獲得研究結果；根據研究結果提出結論與建議。

二、問卷發放過程

本研究於 2008 年四月進行問卷預試，隨機抽取 20 位幼教師進行施測，並於問卷上註明受試者任教之幼稚園名稱，回收之有效問卷共 20 份，遂進行預試分析。同年五月進行正式施測，扣除預試人員，共發下 94 份問卷，由研究者直接至各幼稚園發放。為提高問卷回收率，回收時仍由研究者親至各幼稚園收取。共收回 91 份問卷，經檢查後，剔除明顯填答不實之問卷 1 份，有效問卷共 90 份，有效問卷回收率達 95%。

第六節 資料處理與分析

本節之資料處理，係針對問卷調查部份之量化資料處理方式進行說明。問卷回收後，首先檢核問卷之有效性，踢除無效之問卷後進行編碼與登錄，再以 SPSS 統計軟體進行各項基本資料分析。

受試者背景變項編碼方式如下：

- 1.年齡：為連續變項。
- 2.性別：分為男、女兩項，分別以 0 與 1 登錄。
- 3.婚姻狀況：分為未婚、已婚兩類，分別以 0 與 1 登錄。
- 4.教育程度：分為專科及以下、大學、研究所碩士及以上等三類，分別以 0、1 與 2 登錄。因應迴歸分析時，則採用專科及以下、大學及研究所碩士以上等兩類，分別以 0 與 1 登錄。
- 5.服務年資：為連續變項。
- 6.進修類別：分為是否參與教育或教學有關之學分班、是否參與教育或教學有關之學位班、是否參與一般研習進修以及是否從未參與上述三項進修等四項，是以 1 登錄，否以 0 登錄。
- 7.服務幼稚園規模：分為 1 班、2 班、4 班、7 班以及 17 班等五類，分別以 0、1、2、3 及 4 登錄。為因應迴歸分析，將之區分為 4 班以下及超過 4 班兩類，以 0 與 1 代表之。
- 8.任教班級：分為中班、大班與混齡班三類，以 0、1 與 2。因應迴歸分析時，則區分為分齡班與混齡班兩類，分別以 0 與 1 代表。

在統計考驗部分，先以描述統計說明金門縣幼教師之各項基本資料，再進行研究假設之考驗，本研究之統計考驗水準訂為.05。考驗方式茲分述如下：

一、以因素分析法歸納參與在職進修動機量表中所含括之因素，歸納出金門縣幼教師在職進修動機取向。

二、以描述性統計，分析金門縣幼教師背景變項，以及「參與在職進修動機取向」、「在職進修需求」與「接受創新程度」整體及各項度之平均數與標準差。

三、以多元迴歸分析及皮爾遜積差相關來考驗本研究之待答問題。

四、以卡方考驗檢視本研究與 Rogers(2003)之接受創新程度之常態分配異同。





第四章 研究分析與結果

本章依據待答問題及研究假設，就三部分進行說明。首先針對受試者基本資料分析進行描述，內容包含解決待答問題一，了解金門縣幼教師在職進修動機取向，並陳述受試者背景變項之描述分析，以及在職進修動機取向、需求程度與其接受創新程度分數之分配情形；第二部份，在於了解待答問題二至待答問題六之結果，並依據研究假設進行分析探討；最後則根據前述兩部分內容，進行研究討論。

第一節 基本資料之分析

本節首先說明「參與在職進修動機量表」中所擷取之因素，以瞭解待答問題一，金門縣幼教師在職進修動機取向為何；接著陳述受試者背景變項之描述分析，以及在職進修動機取向、需求與其接受創新程度分數之分配情形，作為稍後相關分析時之依據。

一、參與在職進修動機之因素個數

回收問卷經整理過後，首先採用因素分析法，來擷取「參與在職進修動機量表」中所包含之因素。根據邱皓政（2002）建議，進行因素分析時，樣本必須具有一定規模的條件，欲判斷該樣本是否適於進行因素分析，可以球形考驗（Bartlett's test of sphericity）及取樣適切量數（KMO, Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy）來檢驗。由於本研究樣本數偏少，因此先以球形考驗定及 KMO 來檢驗是否適宜進行因素分析，結果得知，本研究樣本球形檢定結果為 3471.22 ($p < .001$)，其考驗達顯著性；而 KMO 數值為.72，屬於中度的適合性，在可接受的範圍內，

故可進行因素分析。

因素分析時，以主成份分析法以及最大變異轉軸法進行，選取萃取特徵值高於 1.00 的共同因素後，得到六個有效因素。依照因素內容，解釋量由高至低，分別命名為「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等六個動機取向，共可解釋總變異量之 57.95%。表 4-1 呈現「參與在職進修動機量表」因素分析之結果，該表顯示，各因素解釋量由高至低分別為「認知興趣」佔 18.34%、「社交關係」佔 9.60%、「逃避/刺激」佔 9.44%、「期望影響」佔 9.36%、「職業進展」佔 6.50%及「改變生活」佔 4.71%。此外，各動機取向經信度考驗，Cronbach Alpha 值介於.71 至.93 間，以表 4-2 呈現之。

本項結果與王誌鴻（2000）之研究相比，各因素所歸納之題項不盡相同，除了「認知興趣」所歸併之題項重疊性較高外，其他因素所歸併之題項與王誌鴻（2000）差異甚大（參看表 4-3），因此在動機取向命名上略有出入。首先，研究者將王誌鴻（2000）所指「外界期望」之動機取向，修改為「期望影響」，因本研究此因素中所含括之題項，除了基於迎合他人期望而參與在職進修之外，亦包含為了達成自身期望而參與之理由；其次，本研究所稱「改變生活」之動機取向，與王誌鴻（2000）所指「轉變單調生活」所含之題項有所不同，以本項結果觀之，研究者認為將因素名稱取為「改變生活」，較貼近金門縣幼教師參與在職進修之動機取向。其餘四項動機取向名稱均維持不變，而這些差異並不影響各個動機取向實際所代表之意義。茲將各動機取向所代表之意義說明如下：

- (1) 認知興趣：個人基於求取新知、滿足知識領域之興趣及自我挑戰，而參與學習活動。
- (2) 社交關係：個人基於結交朋友、與同行建立友誼或與朋友分享學習之樂趣而參與學習活動。
- (3) 逃避/刺激：個人為逃避工作或家庭所承擔之壓力與責任、避開不愉快的生活、填補生活上的空虛，或是尋求當學生的樂趣及自由自在的時

間，而參與學習活動。

(4) 期望影響：個人基於自身、同事、同學、師長或家人的鼓勵與影響，或為了符合他人或自己的期望而參與學習活動。

(5) 職業進展：個人基於自身工作需要、符合上司要求或整體社會需求而參與學習活動。

(6) 改變生活：個人基於改變現有生活模式，如舒解煩悶、改變社交圈、克服日常生活挫折，或為鄉里多作一點事而參與學習活動。

表 4-1 參與在職進修動機量表之因素分析、萃取值、因素解釋量及因素負荷量

題項	萃取值	因素解釋量(%)	因素負荷量
因素 1—認知興趣	9.54	18.34	
3.在工作中發覺繼續學習的需要			.67
5.想了解教育問題			.72
8.爲了調整自己的教學理念、態度			.69
13.爲了增廣見聞			.64
15.作爲日後參與更高一層學習的基礎			.62
20.基於個人興趣			.60
26.對進修的課程感到有興趣			.74
29.滿足求知慾			.61
32.增進專業知識、能力			.76
35.爲了追求新知、免得落伍			.62
36.提升自己的專業形象			.73
38.與其他教師交換教學、工作心得			.60
44.補充過去所學之不足			.67
46.了解自己的興趣所在			.59
47.教師爲一專業性工作需不斷進修			.68
48.自我挑戰，進一步肯定自己			.77
因素 2—社交關係	4.99	9.60	
30.結交新朋友			.63
34.認識志趣相同的朋友			.80
45.希望能趕上別人			.46

表 4-1 參與在職進修動機量表之因素分析、萃取值、因素解釋量及因素負荷量 (續)

題項	萃取值	因素解釋量 (%)	因素負荷量
50.與同行的人建立友誼			.76
51.能與家人、朋友分享學習所帶來的樂趣			.57
因素 3—逃避/刺激			
	4.91	9.44	
16.有效的利用空閒時間			.42
18.再一次體會當學生的樂趣			.58
19.可以有一段自由自在的時間			.81
21.暫時拋開工作壓力			.73
23.以學習來填補生活的空虛			.56
24.避開不愉快的生活情境			.65
27.暫時拋開自己所承擔的家庭責任			.62
33.改變日常固定、呆板的生活或工作狀況			.41
因素 4—期望影響			
	4.87	9.36	
4.別人告訴我進修的好處			.22
6.提高學歷、獲得文憑或資格			.73
9.受到過去同學的影響			.60
10.因應幼兒園教師的任教資格可能提至碩士學歷			.48
12.求得工作或職業的升遷			.52
14.受到師長的鼓勵			.55
22.受到家人的鼓勵			.64
25.符合家人的期望			.65
31.受到同事的鼓勵			.59
42.因為週遭的人都參與進修活動			.64
43.爲了晉級加薪			.74
因素5—職業進展			
	3.38	6.50	
7.想了解社會問題			.41
11.爲了服務人群			.53
17.爲了找到更好的工作			.39

表 4-1 參與在職進修動機量表之因素分析、萃取值、因素解釋量及因素負荷量 (續)

題項	萃取值	因素解釋量 (%)	因素負荷量
39.基於工作的要求			.54
40.成爲一個好國民			.60
41.與過去的師長、同學敘舊			.51
52.符合上司的要求			.36
<hr/>			
因素6—改變生活	2.45	4.71	
<hr/>			
1.舒解煩悶的生活			.66
2.希望能爲社區鄉里多作一點事			.40
28.改進自己的社交關係			.33
37.希望被他人接受			.33
49.爲了克服日常生活的挫折			.34

註：各題項前之數字為「參與在職進修動機量表」之題號

表 4-2 各在職進修動機取向之信度係數

動機取向因素	Alpha 值
認知興趣	.93
社交關係	.87
逃避/刺激	.84
期望影響	.86
職業進展	.71
改變生活	.73

表 4-3 研究者與王誌鴻（2000）於參與在職進修動機取向題項歸併之差異

王誌鴻(2000)	參與在職進修動機取向量表題項歸併		兩者差異及因素
動機取向名稱	王誌鴻(2000)所含題項	研究者所含題項	命名結果
認知興趣	3、8、13、15、26、29、 32、35、36、39、44、 45、46、47、48	3、5、8、13、15、20、 26、29、32、35、36、 38、44、46、47、48	研究者將第 5、20 及 38 題納入，將第 39 及 45 題剔除，因素名稱維持不變。
社交關係	1、4、9、14、16、22、 23、24、25、28、31、 33、49	30、34、45、50、51	無重疊題項，但因研究者所歸併之題項仍有「社交關係」之涵義，故因素名稱維持不變。
逃避/刺激	2、7、5、11、30、34、 38、50、51	16、18、19、21、23、 24、27、33	無重疊題項，但因研究者所歸併之題項仍有「逃避/刺激」之涵義，故因素名稱維持不變。
外界期望	6、10、12、17、43	4、6、9、10、12、14、 22、25、31、42、43	第 6、10、17 及 43 題重疊，因研究者歸併題項中，含有他人與自身期望，故將因素更名為「期望影響」。
職業進展	27、37、40、41、42、 52	7、11、17、39、40、 41、52	第 40、41 及 52 題重疊，因素名稱維持不變。
轉變單調生活	18、19、20、21	1、2、28、37、49	無重疊題號，因研究者歸併題項中，除轉變單調生活外，亦含有改變生活現況之意，因此將因素命名為「改變生活」。

二、受試者背景變項之描述分析

本研究受試者社會性人口特徵以表 4-4 呈現，由該表觀之，可以發現幼教師均為女性，故性別變項將排除在稍後的統計分析裡；已婚教師與未婚教師所佔人數各約一半；有 86.7%的教師為大學畢業，專科及以下以及研究所碩士及以上之教師各佔 6.7%；有高達 96.7%的教師參與過進修類別中的一般研習；有 40%的教師任教於中班，48.9%的教師任教於大班，僅有 11.1%的教師任教於混齡班；服務園所班級數中，以 2 班之教師佔較多數，約有 35.6%，其次為 17 班之教師，佔 31.1%，最少者為 4 班之教師，佔 6.7%。

受試者之年齡及服務年資為連續變項，表 4-5 呈現其平均值、標準差以及全距。由該表得知，幼教師之平均年齡約為 37 歲（標準差=10.05），範圍自 24 歲至 57 歲；平均服務年資約為 11 年（標準差=9.9），年資最少者為 1 年，最長者達 35 年。

為了解背景變項間是否具有相互關係進而產生交互作用之影響，除了連續變項外，其餘各背景變項均被處理為 0 與 1 之虛擬變項，故可以皮爾遜積差相關，分析各變項間是否具有相關。由表 4-6 觀之，可以得知，年齡與婚姻狀況 ($r=.71$, $p<.01$)、服務年資 ($r=.91$, $p<.01$) 具有正相關，與教育程度 ($r=-.38$, $p<.01$) 具有負相關；婚姻狀況與服務年資 ($r=.65$, $p<.01$) 具有正相關，與教育程度 ($r=-.26$, $p<.05$) 則呈現負相關；教育程度與服務年資 ($r=-.34$, $p<.01$) 呈現負相關；幼稚園班級數多寡與任教班級 ($r=-.33$, $p<.01$) 呈現負相關；是否參與學分班與是否參與研習呈現負相關 ($r=-.29$, $p<.01$)；是否參與研習與從未參加任何進修 ($r=-.57$, $p<.01$) 呈現負相關。各背景變項間之相關性，年齡與服務年資之相關係數值高達 .91 ($p<.01$)，而其餘變項之相關係數值並不高。此相互關係將使用於稍後的討論與解釋中。

表 4-4 受試者背景變項之樣本人數與百分比 (N=90)

分類	變項	N	%
性別	男	0	0
	女	90	100
婚姻狀況	已婚	47	52.2
	未婚	43	47.8
教育程度	專科及以下	6	6.7
	大學	78	86.7
	研究所碩士及以上	6	6.7
參與進修類別	學分班	12	13.3
	學位班	14	15.6
	一般研習	87	96.7
	從未參加	1	1.1
任教班級	中班	36	40.0
	大班	44	48.9
	混齡班	10	11.1
服務園所班級數	1 班	10	11.1
	2 班	32	35.6
	4 班	6	6.7
	7 班	14	15.6
	17 班	28	31.1

表 4-5 受試者之年齡、服務年資及服務園所之平均數、標準差及全距

變項	平均數	標準差	全距
年齡	37.49	10.05	24-57
服務年資	11.28	9.9	1-35

表 4-6 教師背景變項之相互關係 (N=90)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.年齡	---									
2.婚姻狀況	.71**	---								
3.教育程度	-.38**	-.26*	---							
4.服務年資	.91**	.65**	-.34**	---						
5.幼稚園班級數	.13	.09	-.02	.12	---					
6.任教班級	.06	-.02	-.19	.06	-.33**	---				
7.是否參與學分班	.04	-.08	.11	-.02	.03	-.14	---			
8.是否參與學位班	.10	-.08	.12	.10	-.03	.04	.01	---		
9.是否參與研習	-.02	-.05	-.05	.02	-.07	.07	-.29**	.08	---	
10.從未參加進修	-.03	.10	.03	-.11	.11	-.04	-.04	-.05	-.57**	---

*p<.05 **p<.01

背景變項之編碼如下所示：

- 1.年齡—為連續變項
- 2.婚姻狀況—未婚 (0)、已婚 (1)
- 3.教育程度—專科及以下 (0)、大學及研究所以上 (1)
- 4.服務年資—為連續變項
- 5.幼稚園班級數—四班以下 (0)、超過四班 (1)
- 6.任教班級—分齡班 (0)、混齡班 (1)
- 7.是否參加過學位班—否 (0)、是 (1)
- 8.是否參加過學分班—否 (0)、是 (1)
- 9.是否參加過一般研習活動—否 (0)、是 (1)
- 10.從未參加進修—否 (0)、是 (1)

三、在職進修動機取向分數之分配

經由因素分析後，由「參與在職進修動機量表」中產生 6 個動機取向，各動機取向所歸併之題項，代表一個變項，以進行連續資料之分析。表 4-7 顯示各動機取向之平均數、標準差及全距等描述性基本資料。為了解各動機取向間是否具有相關性，以皮爾遜積差相關分析之。由表 4-8 可看出，各在職進修動機取向間明顯呈現不同程度的正向關係，其中「期望影響」與「職業進展」之相關係數值為.96 最高，而「認知興趣」與「職業進展」之相關係數值為.25 最低。

表 4-7 各在職進修動機取向之平均數、標準差及全距 (N=90)

動機取向因素	平均數	標準差	全距
認知興趣	61.04	10.69	28-80
社交關係	15.23	4.35	5-25
逃避/刺激	19.96	5.65	8-36
期望影響	19.46	4.51	9-31
職業進展	18.68	4.21	9-29
改變生活	13.00	3.46	5-22

表 4-8 各在職進修動機取向之關係

變項	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. 認知興趣	---					
2. 社交關係	.61**	---				
3. 逃避/刺激	.33**	.52**	---			
4. 期望影響	.34**	.55**	.52**	---		
5. 職業進展	.25**	.51**	.54**	.96**	---	
6. 改變生活	.30**	.44**	.53**	.52**	.60**	---

**p<.01

四、在職進修需求之資料分析

表 4-9 顯示出各在職進修需求內容之平均選取數量、標準差以及選擇範圍等描述性基本資料。此表之計算方式，以該需求內容的選項中，勾選幾個題項即獲得幾分為原則；各題所得分數，代表幼教師各種在職進修需求量，亦即幼教師在各種需求內容裡，所能配合之彈性或配合度，數值愈高，代表需求量或需求程度愈高，可配合之需求內容愈多，彈性愈高；選擇範圍各種需求內容不盡相同，最小值為 0，代表沒有任何需求，或是沒有任何可以配合的選項，需求彈性極低；最大值為 4 至 8 不等。

表 4-10 呈現各在職進修需求內容之比例，由該表得知，在進修課程上，「幼教新趨勢」勾選比例最高，有 92.2% 的幼教師希望在職進修時能習得此課程內容；在實施方式上，「含有研習時數的研習活動」勾選比例最高，共有 91.1% 的教師選取；在時間點部份，「週末假日」與「寒暑假」分別有 63.3% 及 61.1% 的教師勾選，顯示教師較願意在假期中參與在職進修；在進修期程上，以「一週以內」勾選比例最高，共有 35.6% 的教師選取；在進修地點上，「金門地區」及「台灣地區」勾選比例分佔第一與第二，分別為 83.3% 及 72.2%。

表 4-9 各在職進修需求之平均數、標準差及全距 (N=90)

在職進修需求內容	平均選取數量	標準差	選擇範圍
進修課程	4.40	1.60	0-6
實施方式	2.79	1.31	0-6
時間點	1.80	0.86	0-4
期程	1.58	0.76	0-8
地點	2.06	1.06	0-5

表 4-10 各在職進修需求內容之勾選人數與百分比 (N=90)

分類	變項	勾選人數	%
進修課程	沒有任何需求	0	0.00
	園務行政	45	50.00
	幼教專業知能	72	80.00
	親職教育	63	70.00
	資訊科技	69	76.70
	幼教師自我成長	64	71.70
	幼教新趨勢	83	92.20
實施方式	沒有任何需求	1	1.10
	各種形式的學位進修	44	48.90
	各種形式的學分進修	47	52.20
	含有研習時數的研習活動	82	91.10
	有學分或有學位之自我進修	51	56.70
	無學分或無學位之自我進修	23	25.60
	其他	4	4.40
時間點	平日上班時間	27	30.00
	平日夜間	23	25.60
	週末假日	57	63.30
	寒暑假	55	61.10
進修期程	一週以內	32	35.60
	一週以上，三個月以內	30	33.30
	三個月以上，一年以內	14	15.60
	一年以上，兩年以內	26	28.90
	兩年以上，三年以內	4	4.40
	三年以上	0	0.00
	一至兩個暑假	28	31.10
	三至四個暑假	8	8.90
	其他	0	0.00
進修地點	金門地區	75	83.30
	台灣地區	65	72.20
	廈門地區	28	31.10
	中國大陸其他地區	13	14.40
	其他	4	4.40

五、接受創新程度之分數分配

表 4-11 呈現受試者在接受創新程度之平均數、標準差及全距，且量表經內部一致性考驗後，Cronbach Alpha 值為.70，與預試時相去不遠。此外，研究結果顯示，受試樣本分數超過平均數兩個標準差，即創新者，佔 3.3%；介於平均數加兩個標準差及一個標準差之間者為早期接受者，佔 16.7%；介於平均數與平均數加一個標準差之間，即早期多數接受者，佔 25.6%；介於平均數與平均數減一個標準差之間者，即晚期多數接受者，佔 40%；低於平均數兩個標準差為落伍者，佔 14.4%；本項結果以卡方考驗其常態分配，與 Rogers（2003）之常態分配結果並無顯著的不同。（ $\chi^2 = 3.90$ ， $df=4$ ， $p>.05$ ）

表 4-11 接受創新程度之平均數、標準差、全距、信度係數及常態分配之百分比（N=90）

	平均數	標準差	全距	Alpha	N	(%)
接受創新程度	92.38	9.55	72-122	.70		
創新者					3	3.3
早期接受者					15	16.7
早期多數接受者					23	25.6
晚期多數接受者					36	40
落伍者					13	14.4

第二節 研究問題之分析

本節利用多元迴歸分析包括 Pearson 積差相關，及淨相關分析考驗變項間之關係，以解決待答問題二，幼教師之背景變項對各個在職進修動機取向之關係；待答問題三，幼教師之背景變項對各個在職進修需求量之關係；待答問題四，幼教師之背景變項與其接受創新程度之關係；待答問題五，各在職進修動機取向與各在職進修需求量之關係為何；以及待答問題六，幼教師各在職進修動機取向、需求量與其接受創新程度之關係。

一、幼教師之背景變項對各個在職進修動機取向之關係

以多元迴歸分析探究幼教師之背景變項，包括年齡、服務年資、婚姻狀況、教育程度、服務園所班級數、任教班級以及各項進修類別等，與各個動機取向之關係。如果迴歸分析之全模型（full model）未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型表示；若迴歸分析之全模型達顯著水準，則進一步逐項踢除未達顯著水準之背景變項，以取得最簡化之迴歸分析模型。

就幼教師背景變項與「認知興趣」分析結果觀之，表 4-12 顯示，年齡、服務年資、婚姻狀況、教育程度、服務園所班級數、任教班級及各項進修類別等變項與「認知興趣」間之關係，實際上並不明顯存在（ $F=1.76$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）；是否參與一般研習與「認知興趣」之動機取向有關（ $t=-2.03$ ， $p<.05$ ），未參與一般研習之幼教師，多因為想要獲得知識或滿足興趣而參與在職進修。

表 4-12 幼教師之背景變項對「認知興趣」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.37	-.35	-.15	-.14	-1.21
幼稚園班級數	-4.67	-.22	-.24*	-.22	-1.99
教育程度	5.40	.13	-.15	.12	1.10
服務年資	.36	.33	-.08	.14	1.29
婚姻狀況	-1.05	-.05	-.12	-.04	-.32
任教班級	1.98	.06	.12	.06	.52
是否參與學分班	-6.23	-.20	-.13	-.19	-1.73
是否參與學位班	1.33	.05	.05	.05	.42
是否參與研習	-16.32	-.28	-.16	-.22	-2.03*
從未參加進修	-4.87	-.05	.06	-.04	-.36
常數	84.84				
R ²	.18				
F	1.76				
df	10, 79				

*p<.05

就幼教師背景變項與「社交關係」分析結果觀之，表 4-13 顯示，各背景變項與「社交關係」之關係，實際上並不明顯存在（ $F=1.91$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）。而服務年資與「社交關係」具有正相關（ $t=2.18$ ， $p<.05$ ），即服務年資愈長之幼教師，其基於「社交關係」而產生參加在職進修之動機愈強。

表 4-13 幼教師之背景變項對「社交關係」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.22	-.51	-.19*	-.20	-1.78
幼稚園班級數	-.85	-.10	-.15	-.10	-.89
教育程度	3.89	.22	.23*	.22	1.96
服務年資	.25	.56	-.06	.24	2.18*
婚姻狀況	-1.08	-.13	-.20*	-.09	-.82
任教班級	1.15	.08	.09	.08	.75
是否參與學分班	-1.14	-.09	-.09	-.09	-.78

表 4-13 幼教師之背景變項對「社交關係」之迴歸分析（續）

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
是否參與學位班	-0.99	-.08	-.04	-.09	-.78
是否參與研習	-.68	-.03	.10	-.02	-.21
從未參加進修	-5.43	-.13	-.18*	-.11	-.99
常數	18.98				
R ²	.09				
F	1.91				
df	10, 79				

*p<.05

就幼教師背景變項與「逃避/刺激」分析結果觀之，其全模型達顯著水準（ $F=2.31$ ； $df=10, 79$ ； $p<.01$ ），以最簡化模型探討之（ $F=9.65$ ； $df=2, 87$ ； $p<.001$ ）。由表 4-14 觀之，年齡（ $t=-4.09$ ， $p<.001$ ）及服務年資（ $t=4.39$ ， $p<.001$ ）兩變項對於「逃避/刺激」具有主要效果，亦即控制相關變項之情況下，年齡愈小、服務年資愈長之幼教師傾向基於「逃避/刺激」而參與在職進修。

表 4-14 幼教師之背景變項對「逃避/刺激」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.54	-.96	-.02	-.40	-4.09***
服務年資	.60	1.03	.16	.43	4.39***
常數	33.57				
R ²	.13				
F	9.65***				
df	2, 87				

***p<.001

就幼教師背景變項與「期望影響」分析結果觀之，表 4-15 顯示，各背景變項與「期望影響」間之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.87$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）；而教育程度（ $t=2.34$ ， $p<.05$ ）及是否參與教育相關的學分班（ $t=-2.30$ ， $p<.05$ ）和「期望影響」之動機有關，亦即大學及研究所以上畢業者，以及未曾參加過教育相關學分班的幼教師，傾向基於「期望影響」而參與在職進修。

表 4-15 幼教師之背景變項對「期望影響」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.05	-.10	.03	-.04	-.36
幼稚園班級數	-.81	-.09	-.05	-.09	-.83
教育程度	4.81	.27	.19*	.26	2.34*
服務年資	.16	.36	.11	.16	1.39
婚姻狀況	-.66	-.07	.03	-.05	-.48
任教班級	-1.68	-.12	-.08	-.12	-1.06
是否參與學分班	-3.48	-.26	-.25*	-.25	-2.30*
是否參與學位班	-1.16	-.09	-.03	-.10	-.88
是否參與研習	2.18	.09	.19*	.07	.65
從未參加進修	2.21	-.05	-.13	-.04	-.39
常數	14.33				
R^2	.09				
F	1.87				
df	10, 79				

* $p<.05$

就幼教師背景變項與「職業進展」分析結果觀之，表 4-16 顯示，各背景變項與「職業進展」間之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.73$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）；而教育程度（ $t=2.08$ ， $p<.05$ ）及是否參與教育相關的學分班（ $t=-2.26$ ， $p<.05$ ）和「職業進展」之動機有關，亦即大學及研究所以上畢業者，以及未曾參加過教育相關學分班的幼教師，傾向基於「職業進展」而參與在職進修。

表 4-16 幼教師之背景變項對「職業進展」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.07	-.17	.08	-.07	-.58
幼稚園班級數	-.55	-.06	-.02	-.06	-.57
教育程度	4.22	.24	.14	.23	2.08*
服務年資	.20	.45	.17	.19	1.74
婚姻狀況	-.42	-.05	.08	-.03	-.31
任教班級	-1.35	-.10	-.07	-.10	-.86
是否參與學分班	-3.37	-.26	-.25*	-.25	-2.26*
是否參與學位班	-1.31	-.10	-.05	-.11	-1.01
是否參與研習	.96	.04	.13	.03	.29
從未參加進修	-1.47	-.04	-.09	-.03	-.26
常數	15.60				
R ²	.08				
F	1.73				
df	10, 79				

*p<.05

就幼教師背景變項與「改變生活」分析結果觀之，表 4-17 顯示，各背景變項與「改變生活」間之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.70$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）；而是否參與教育相關的學分班（ $t=-2.70$ ， $p<.01$ ）和「改變生活」之動機有關，亦即未曾參加過教育相關學分班的幼教師，傾向基於「改變生活」而參與在職進修。

表 4-17 幼教師之背景變項對「改變生活」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	.01	.20	.19*	.01	.07
幼稚園班級數	-.43	-.06	-.05	-.06	-.57
教育程度	2.42	.18	.03	.17	1.52
服務年資	.10	.30	.24*	.13	1.14
婚姻狀況	-.07	-.01	.18*	-.01	-.06
任教班級	.61	.06	-.09	.06	.50
是否參與學分班	-3.16	-.31	-.27**	-.30	-2.70**
是否參與學位班	-.82	-.09	-.05	-.09	-.80
是否參與研習	-2.71	-.14	.04	-.12	-1.04
從未參加進修	-.92	-.03	.03	-.02	-.21
常數	12.66				
R ²	.07				
F	1.70				
df	10, 79				

*p<.05 **p<.01

二、幼教師之背景變項對各個在職進修需求量之關係

以多元迴歸分析探究幼教師之背景變項，包括年齡、服務年資、婚姻狀況、教育程度、服務園所班級數、任教班級以及各項進修類別等，與各個在職進修需求內容之關係。如果迴歸分析之全模型（full model）未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型表示；若迴歸分析之全模型達顯著水準，則進一步逐項剔除未達顯著水準之背景變項，以取得最簡化之迴歸分析模型。

就幼教師背景變項與「進修課程」分析結果觀之，表 4-18 顯示，各背景變項與「進修課程」之關係，實際上並不明顯地存在（F=.59；df=10，79；p>.05）；參閱相關係數值，亦無任何背景變項與「進修課程」呈現顯著相關性；由以上觀之，幼教師不因年齡、服務年資、婚姻狀況、教育程度、服務園所班級數、任教班級及各項進修類別等有所不同，而對在職進修「進修課程」有不同的需求。

表 4-18 幼教師背景變項對「進修課程」需求量之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	.01	.07	-.06	.02	.21
幼稚園班級數	-.58	-.18	-.11	-.17	-1.55
教育程度	.17	.03	.04	.03	.22
服務年資	.02	.00	-.06	.00	.00
婚姻狀況	-.25	-.08	-.03	-.05	-.48
任教班級	-.88	-.17	-.11	-.16	-1.46
是否參與學分班	-.34	-.07	-.06	-.07	-.58
是否參與學位班	-.52	-.12	-.11	-.12	-1.03
是否參與研習	.30	.03	-.03	.03	.24
從未參加進修	2.14	.14	.11	.11	.98
常數	4.16				
R ²	-.05				
F	.59				
df	10, 79				

*p<.05

就幼教師背景變項與「實施方式」分析結果觀之，表 4-19 顯示，各背景變項與「實施方式」之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.58$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ），幼教師背景變項中，是否參與教育相關學位班（ $t=2.75$ ， $p<.01$ ）對於「實施方式」之需求具有主要效果，亦即在控制相關變項之情況下，參加教育相關的學位班之幼教師，其對於「實施方式」的在職進修需求愈高。

表 4-19 幼教師背景變項對「實施方式」需求量之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.03	-.25	-.24*	-.10	-.87
幼稚園班級數	-.33	-.12	-.17	-.13	-1.13
教育程度	.31	.06	.20	.06	.52
服務年資	-.02	-.13	-.25**	-.06	-.52
婚姻狀況	.50	.19	-.14	.14	1.23
任教班級	.12	.03	.03	.03	.26
是否參與學分班	.49	.13	.09	.12	1.10
是否參與學位班	1.06	.29	.26**	.30	2.75**
是否參與研習	.37	.05	.02	.04	.38
從未參加進修	.50	.04	.02	.03	.28
常數	3.22				
R ²	.09				
F	1.58				
df	10, 79				

*p<.05 **p<.01

就幼教師背景變項與「時間點」分析結果觀之，表 4-20 顯示，各背景變項與「時間點」之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.83$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ），若單以各背景變項對「時間點」之關係來看，幼教師背景變項中，年齡（ $r=-.24$ ， $p<.05$ ）、教育程度（ $r=.25$ ， $p<.01$ ）及婚姻狀況（ $r=-.33$ ， $p<.01$ ）分別與「時間點」之需求具有相關性，亦即年齡愈小、大學以下學歷以及未婚教師對於「時間點」的在職進修需求較高。

表 4-20 幼教師背景變項對「時間點」需求量之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.02	-.19	-.24*	-.08	-.67
幼稚園班級數	.21	.12	.09	.12	1.11
教育程度	.54	.16	.25**	.15	1.36
服務年資	.02	.19	-.17	.08	.75
婚姻狀況	-.47	-.27	-.33**	-.20	-1.77
任教班級	-.06	-.02	-.08	-.02	-.19
是否參與學分班	-.09	-.03	.05	-.03	-.29
是否參與學位班	.26	.11	.14	.11	1.01
是否參與研習	-.75	-.16	-.04	-.13	-1.16
從未參加進修	-1.31	-.16	-.10	-.13	-1.20
常數	2.59				
R ²	.09				
F	1.83				
df	10, 79				

*p<.05 **p<.01

就幼教師背景變項與「進修期程」分析結果觀之，表 4-21 顯示，年齡、教育程度、服務年資、婚姻狀況、任教班級以及各項進修類別與「進修期程」之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.41$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）；而幼稚園班級數（ $t=2.08$ ， $p<.05$ ）與「進修期程」之需求有關，即任教於 7 班以上園所之幼教師，對於「進修期程」之需求程度愈高。

表 4-21 幼教師背景變項對「進修期程」需求量之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.01	-.16	-.24*	-.06	-.55
幼稚園班級數	.35	.23	.14	.23	2.06*
教育程度	.37	.12	.15	.12	1.04
服務年資	.00	.03	-.21*	.01	.12
婚姻狀況	-.18	-.12	-.21*	-.08	-.75
任教班級	.48	.20	.10	.19	1.73
是否參與學分班	-.20	-.09	-.13	-.09	-.75
是否參與學位班	-.12	-.06	-.04	-.06	-.52
是否參與研習	.39	.09	.06	.08	.67
從未參加進修	.68	.09	.06	.08	.69
常數	1.20				
R ²	.04				
F	1.41				
df	10, 79				

*p<.05

就幼教師背景變項與「進修地點」分析結果觀之，表 4-22 顯示，各背景變項與「進修地點」之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=.86$ ； $df=10, 79$ ； $p>.05$ ）。單就兩個變項的關係觀之，是否參與教育相關的學分班（ $r=-.18$ ， $p<.05$ ）與「進修地點」之需求有關，亦即未曾參與過學分班之幼教師，其對於在職進修「進修地點」之需求愈高。

表 4-22 幼教師背景變項對「進修地點」需求量之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
年齡	-.02	-.15	-.09	-.05	-.49
幼稚園班級數	-.06	-.03	-.03	-.03	-.24
教育程度	.52	.12	.14	.11	1.01
服務年資	.02	.22	-.04	.09	.80
婚姻狀況	-.27	-.13	-.12	-.09	-.78
任教班級	-.14	-.04	-.02	-.04	-.35
是否參與學分班	-.49	-.16	-.18*	-.14	-1.30
是否參與學位班	.35	.12	.15	.12	1.06
是否參與研習	.69	.12	.13	.09	.82
從未參加進修	.92	.09	-.01	.07	.65
常數	1.41				
R ²	-.02				
F	.86				
df	10, 79				

*p<.05

三、幼教師之背景變項與其接受創新程度之關係

以多元迴歸分析探究幼教師之背景變項，包括年齡、服務年資、婚姻狀況、教育程度、服務園所班級數、任教班級以及各項進修類別等，與其接受創新程度之關係。如果迴歸分析之全模型（full model）未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型表示；若迴歸分析之全模型達顯著水準，則進一步逐項剔除未達顯著水準之背景變項，以取得最簡化之迴歸分析模型。

進行幼教師背景變項與其接受創新程度之多元迴歸分析時，其全模型已達顯著水準（F=2.06；df=10，79；p<.05），遂逐步剔除未達顯著水準之背景變項，以最簡化之迴歸分析模型分析之（F=7.95；df=2，87；p<.01）。由表 4-23 觀之，是否參與教育相關的學分班（t=2.04，p<.05）以及是否參與教育相關的學位班（t=3.41，p<.01），對接受創新程度的影響具有主要效果，亦即，參與過教育相關的學位班及

學分班之幼教師，具有較高的接受創新程度。

表 4-23 幼教師背景變項對「接受創新程度」之迴歸分析

背景變項	b	Beta	r	Partial r	t
是否參與學分班	5.61	.20	.21*	.21	2.04*
是否參與學位班	8.79	.34	.34**	.34	3.41**
常數	90.26				
R ²	.14				
F	7.95**				
df	2, 87				

*p<.05 **p<.01

四、各在職進修動機取向與各類在職進修需求量之關係

利用多元迴歸分析，檢視各個動機取向與各在職進修需求量之關係。如果迴歸分析之全模型（full model）未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型表示；如果各動機取向對各需求量之主要效果達顯著水準，則逐步剔除未達顯著水準之控制變項，至所有的主要效果達顯著水準為止，並以最簡化之迴歸分析模型來表示。

表 4-24 為在職進修動機取向與「進修課程」需求量之分析，結果顯示：「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等六個動機取向與「進修課程」需求量之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=1.61$ ； $df=6, 83$ ； $p>.05$ ）。單就兩個變項的關係觀之，「社交關係」（ $r=.20$ ， $p<.05$ ）、「期望影響」（ $r=.22$ ， $p<.05$ ）、「職業進展」（ $r=.21$ ， $p<.05$ ）以及「改變生活」（ $r=.25$ ， $p<.01$ ）與「進修課程」之需求量有關，亦即，基於「社交關係」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等動機而參與在職進修者，在「進修課程」的需求量上較大。

表 4-24 在職進修動機取向對「進修課程」需求量之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
認知興趣	-8.03	-.00	.14	.00	-.00
社交關係	.04	.12	.20*	.09	.78
逃避/刺激	-.06	-.20	.06	-.16	-1.43
期望影響	.12	.32	.22*	.08	.70
職業進展	-.08	-.21	.21*	-.05	-.43
改變生活	.12	.26	.25**	.19	1.73
常數	2.46				
R ²	.04				
F	1.61				
df	6, 83				

*p<.05 **p<.01

表 4-25 為在職進修動機取向與「實施方式」需求量之分析，結果顯示：「認知興趣」、「社交關係」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等動機取向與「實施方式」需求量之關係，實際上並不明顯地存在（F=1.17；df=6，83；p>.05）；而「逃避/刺激」（r=.20，p<.05）與「實施方式」需求量有關，基於「逃避/刺激」之動機而參與在職進修者，在「實施方式」上，具有較大的需求量。

表 4-25 在職進修動機取向對「實施方式」需求量之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
認知興趣	.01	.09	.15	.07	.59
社交關係	-.01	-.04	.10	-.03	-.24
逃避/刺激	.07	.28	.20*	.22	2.03*
期望影響	.11	.38	.02	.09	.82
職業進展	-.16	-.53	-.01	-.12	-1.09
改變生活	.00	.00	.04	.00	.01
常數	1.81				
R ²	.01				
F	1.17				
df	6, 83				

*p<.05

參與在職進修動機取向與「時間點」需求量之分析，其全模型已達顯著水準（ $F=3.08$ ； $df=6, 83$ ； $p<.01$ ），遂逐步剔除未達顯著水準之變項，以最簡化之迴歸分析模型分析之（ $F=8.87$ ； $df=1, 88$ ； $p<.01$ ），由表 4-26 顯示，「社交關係」（ $t=2.98$ ， $p<.01$ ）對於「時間點」之需求量具有相關性，亦即基於「社交關係」而參與在職進修者，在「時間點」上，具有較大的需求量。

表 4-26 在職進修動機取向對「時間點」需求量之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
社交關係	.06	.30	.30**	.30	2.98**
常數	.89				
R^2	.08				
F	8.87**				
df	1, 88				

** $p<.01$

表 4-27 為在職進修動機取向與「進修期程」需求量之分析，結果顯示：「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等動機取向與「進修期程」需求量之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=.83$ ； $df=6, 83$ ； $p>.05$ ）；單就兩變項間之關係觀之，亦無任何相關性，即幼教師對於在職進修「進修期程」之需求量，不因在職進修動機取向而有所不同。

表 4-27 在職進修動機取向對「進修期程」需求量之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
認知興趣	.02	.20	.12	.15	1.40
社交關係	-.03	-.15	.03	-.10	-.94
逃避/刺激	.02	.15	.12	.11	1.04
期望影響	-.03	-.18	.10	-.04	-.39
職業進展	.06	.34	.09	.08	.69
改變生活	-.05	-.21	-.03	-.15	-1.39
常數	.80				
R ²	-.01				
F	.83				
df	6, 83				

表 4-28 為在職進修動機取向與「進修地點」需求量之分析，結果顯示：「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等動機取向與「進修地點」需求量之關係，實際上並不明顯地存在（ $F=.83$ ； $df=6$ ， 83 ； $p>.05$ ）；單就兩變項間之關係觀之，亦無任何相關性，即幼教師對於在職進修「進修地點」之需求量，不因在職進修動機取向而有所不同。

表 4-28 在職進修動機取向對「進修地點」需求量之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
認知興趣	-.01	-.11	-.07	-.08	-.75
社交關係	.04	.15	.06	.11	.97
逃避/刺激	-.00	-.01	.02	-.01	-.08
期望影響	-.07	-.29	.08	-.07	-.61
職業進展	.11	.46	.10	.10	.91
改變生活	-.07	-.21	-.06	-.15	-1.40
常數	.80				
R ²	-.02				
F	.71				
df	6, 83				

五、幼教師在職進修動機取向、需求量與接受創新程度之關係

本段將進行三部分之分析，首先就幼教師在職進修動機取向與其接受創新程度進行多元迴歸分析，以求出各在職進修動機取向與其接受創新程度之相關性；第二部分，以幼教師各在職進修之需求量，與其接受創新程度進行分析，了解各在職進修需求量與接受創新程度之關係；最後，將幼教師在職進修動機取向及各在職進修之需求量，與其接受創新程度進行探討，以了解三者間之關係。

(一) 幼教師在職進修動機取向與其接受創新程度之關係

以多元迴歸分析探究幼教師各動機取向對接受創新程度的影響。如果動機取向對接受創新程度之主要效果達顯著水準，則逐一剔除未達顯著水準之控制變項致所有的主要效果達顯著水準為止，並以最簡化之迴歸分析模型來表示 (reduced model)；如果動機取向對接受創新程度之主要效果未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型 (full model) 表示。

表 4-29 為在職進修動機取向與接受創新程度之分析，其全模型已達顯著水準 ($F=2.84$ ； $df=6, 83$ ； $p<.05$)，遂逐步剔除未達顯著水準之變項，以最簡化之迴歸分析模型分析之 ($F=10.82$ ； $df=1, 88$ ； $p<.01$)，由該表顯示，「認知興趣」($t=2.98$ ， $p<.01$) 與接受創新程度具有相關性，亦即基於「認知興趣」而參與在職進修者，其接受創新程度較高。此外，「認知興趣」之動機取向對接受創新程度之迴歸分析，共可解釋 10% 的總變異量。

表 4-29 在職進修動機取向對「接受創新程度」之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
認知興趣	.30	.33	.33**	.33	3.30**
常數	74.33				
R ²	.10				
F	10.82**				
df	1, 88				

**p<.01

(二) 幼教師各在職進修需求量與其接受創新程度之關係

以多元迴歸分析探究幼教師各在職進修需求量對接受創新程度的影響。如果各在職進修需求量對接受創新程度之主要效果達顯著水準，則逐一剔除未達顯著水準之控制變項致所有的主要效果達顯著水準為止，並以最簡化之迴歸分析模型來表示(reduced model)；如果各需求量對接受創新程度之主要效果未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型(fill model)表示。

表 4-30 為在職進修需求量與接受創新程度之分析，結果顯示：「進修課程」、「時間點」、「進修期程」以及「進修地點」與幼教師之接受創新程度間之關係，實際上並不明顯地存在(F=2.92；df=5, 84；p>.05)；而「實施方式」之需求量(r=.28，p<.01)與幼教師接受創新程度具有相關性，亦即對於在職進修「實施方式」具有較高需求量之幼教師，在接受創新程度上亦較高。

表 4-30 在職進修需求量對「接受創新程度」之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
進修課程	-1.26	-.21	-.066	-.20	-1.85
實施方式	2.30	.32	.28**	.29	2.76**
時間點	1.40	.13	.15	.11	1.04
進修期程	-1.27	-.10	.08	-.09	-.80
進修地點	.69	.08	.11	.08	.70
常數	89.58				
R ²	.07				
F	2.92				
df	5, 84				

**p<.01

(三) 幼教師在職進修動機取向、需求量與其接受創新程度之關係

以多元迴歸分析探究動機取向及各在職進修需求量對接受創新程度的影響。如果各動機取向及在職進修需求量對接受創新程度之主要效果達顯著水準，則逐一剔除未達顯著水準之控制變項致所有的主要效果達顯著水準為止，並以最簡化之迴歸分析模型來表示 (reduced model)；如果動機取向及在職進修需求量對接受創新程度之主要效果未達顯著水準，則以原迴歸分析之全模型 (full model) 表示。

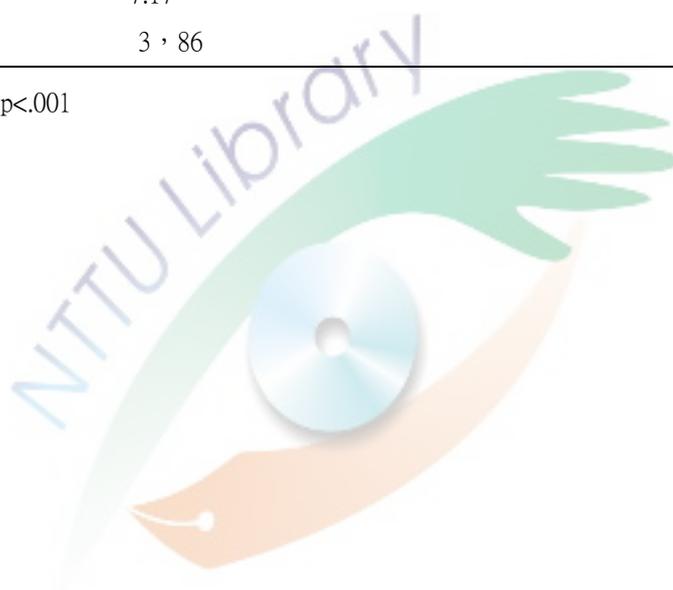
表 4-31 為在職進修動機取向、需求量與接受創新程度之分析，其全模型已達顯著水準 (F=2.45；df=11, 78；p<.05)，遂逐步剔除未達顯著水準之變項，以最簡化之迴歸分析模型分析之 (F=7.17；df=3, 86；p<.001)，由該表顯示，在職進修動機取向之「認知興趣」(t=3.22, p<.01)、在職進修需求量之「進修課程」(t=-2.04, p<.01) 以及「實施方式」(t=2.90, p<.01) 對接受創新程度具有主要效果，亦即基於學習新知、滿足興趣而參與在職進修，且對於「進修課程」需求量較小而「進修方式」需求量較大之幼教師，其接受創新程度較高。此外，當同時考慮在職進修動機取向及需求量對接受創新程度之關係時，可解釋 17%的總變異量，顯示兩

者共同探討接受創新程度，具有較高的解釋程度。

表 4-31 在職進修動機取向、需求量對「接受創新程度」之迴歸分析

變項	b	Beta	r	Partial r	t
認知興趣	.28	.32	.33**	.33	3.22**
進修課程	-1.27	-.21	-.06	-.22	-2.04*
實施方式	2.17	.30	.28**	.30	2.90**
常數	74.66				
R ²	.17				
F	7.17***				
df	3, 86				

*p<.05 **p<.01 ***p<.001



第三節 討論

本節將分為兩部分進行討論，首先描述各項基本資料之研究結果討論，最後針對研究問題進行研究結果之討論。

一、各項基本資料之研究結果討論

本段針對前述幼教師參與在職進修動機取向、需求以及接受創新程度之基本資料結果，進行相關討論。

(一) 金門縣幼教師參與在職進修動機取向

經由本研究發現，金門縣幼教師參與在職進修動機取向可概分為「認知興趣」、「社交關係」、「逃避刺激」、「期望影響」、「職業進展」與「改變生活」等六項，此結果與黃富順（1985）、陳嘉彌（1997b）及王誌鴻（2000）之結果相似，而與林如萍（1991）、張明麗（1996）及張志鵬（2001）之研究結果略有出入。此外，六個在職進修動機取向經相關分析也發現，彼此間互相有關，儘管強弱有所不同，卻也符合黃富順（1985）、林如萍（1991）、陳嘉彌（1997b）、王誌鴻（2000）及張志鵬（2001）之研究結果，表示成人的學習動機並非互相獨立無關的。

(二) 金門縣幼教師在職進修需求

經由研究結果發現，對於「進修課程」之在職進修需求中，金門縣幼教師對於幼教新趨勢（92.2%）以及幼教專業知能（80%）最多，而園務行政（50%）最少，此結果與林佩蓉與鄭望崢（1991）以及陳淑美（2005）之結果大致相符，均對於幼教新知或專業知能方面需求最多，而對於園務行政類需求最低。

在「實施方式」需求中，含有研習時數的一般研習活動（91.1%）需求最高，無學分或無學位之自我進修（25.6%）需求最低，顯示幼教師在進修的過程中，希望能有研習時數、學分或學位之實質收穫，此結果與林佩蓉與鄭望崢（1991）之研究結果，「與非修學分的方式相較，幼教師較希望參與修學分的在職進修方式」具有相呼應之處。

在職進修需求之時間部份，分為「時間點」及「進修期程」兩項需求，「時間點」需求上，週末假日（63.3%）與寒暑假（61.1%）是金門縣幼教師最希望的，顯示幼教師較希望在假期中參與在職進修，此結果與史詩琪（2002）、吳佳臻（2006）及林佩蓉與鄭望崢（1991）之研究結果相似。至於「進修期程」之需求部份，一週以內（35.6%）、一週以上，三個月以內（33.3%）以及一至兩個暑假（31.1%）三項最受歡迎，顯示金門縣幼教師較傾向於短期進修。

在「進修地點」之需求上，以金門地區（83.3%）與台灣地區（72.2%）需求最多，由此可以得知，金門縣幼教師仍希望就近留在金門與台灣進修。

（三）金門縣幼教師接受創新程度

由研究結果得知，金門縣幼教師接受創新程度指數之平均值為 92.38，標準差 9.55，全距為 72 至 122，此結果與陳嘉彌（1997b）、賴明治（2002）及王誌鴻（2000）所得之結果較為類似，平均值均在 91 至 93 之間，此結果顯示，服務於國中小及幼稚園之教師，在接受創新程度上具有相似性。在信度方面，本研究結果為.70，相較於上述四者為低，然而仍在可接受之範圍內。在接受創新程度上之常態分配，經以卡方最佳化考驗後與 Rogers（2003）之常態分配結果相當接近。此結果顯示，基本上「接受創新程度量表」可適用於國內之相關研究，惟仍須擴大研究樣本的範圍及數量，以了解此量表之穩定度。

二、研究問題之結果討論

本段針對前述研究問題之研究結果，逐一進行討論，首先討論幼教師背景變項與參與在職進修動機取向、需求以及接受創新程度之關係，最後討論參與在職進修動機取向與需求、參與在職進修動機取向與接受創新程度、以及在職進修需求與接受創新程度之關係。

(一) 幼教師背景變項與其參與在職進修動機取向之關係

幼教師背景變項與各個動機取向間之分析結果，就年齡方面，與「逃避/刺激」有關。年齡愈小之教師，愈有可能爲了逃避工作、家庭壓力，或尋求當學生的樂趣等理由而參加在職進修活動。此結果與林如萍（1991）、陳嘉彌（1997b）與王誌鴻（2000）均有些許出入，推估原因，可能在於金門縣工作之餘的閒暇時間裡，休閒娛樂活動較台灣來的少，空閒時間也較多，而年齡愈小之教師，結婚比例愈低，基於「逃避/刺激」而參與在職進修的可能性也相對增加。

在教育程度上，與「期望影響」以及「職業進展」有關，教育程度愈高者，愈有可能因爲受他人或自身期望影響，基於工作需求而參與在職進修。此結果與張明麗（1996）、王誌鴻（2000）及張志鵬（2001）的研究結果有相似之處，均與「職業進展」之動機取向相關；同時，本結果與前三者之研究結果亦有相異之處，可由教師背景變項間之相互關係（表 4-6）略知一二，教育程度愈高者，其年齡愈小、年資愈短，且婚姻狀況較傾向於未婚，年齡較小、未婚之幼教師，較沒有家庭壓力，因此，藉由空閒時間參與在職進修，以拓展人際關係可以被理解；此外，年齡較小、未婚、以及年資較短之幼教師，通常備受其他資深教師期待，認爲較有衝勁，也較有不同的想法，可爲園內帶來新氣象，且在沒有家庭重擔之下，幼教師較有可能思考自身的專業成長、因自身期望而參與進修，以此觀之，教育程度較高的幼教師，自然會因自身或他人期望機而參與在職進修。

就婚姻狀況與服務年資部分，均與各參與在職進修動機取向無關，此結果與林如萍（1991）、張明麗（1996）、陳嘉彌（1997b）及王誌鴻（2000）之研究結果不同，亦說明金門縣幼教師不因是否已婚或服務年資的長短，而影響其在職進修之動機。

在進修類別方面，與「社交關係」、「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等動機具有相關性，此結果與王誌鴻（2000）之結果類似。至於學校規模，即幼稚園班級數方面，與參與在職進修動機取向無任何相關性，此結果與張明麗（1996）、王誌鴻（2000）與張志鵬（2001）的研究結果相符。

（二）幼教師背景變項與各在職進修需求量之關係

由於本研究著重於幼教師背景變項與需求「量」之間的關係，而過去研究中，多針對幼教師背景變項對於各類需求「內容」之看法是否具有差異性，且國內進行在職進修需求研究中，以幼教師為對象者，僅林佩蓉與鄭望崢（1991）及陳淑美（2005），其中陳淑美（2005）更將在職進修需求鎖定於「進修課程」方面進行細部探究，故本節所探討之結果與過去研究有相當大的不同，稍後的討論中將提及。

首先，在本研究分析結果中，幼教師背景變項與各項在職進修需求量之關係，就年齡、教育程度及婚姻狀況而言，與「時間點」之需求相關，年齡較小、大學畢業以上以及未婚幼教師對於時間點之需求程度較高，此結果可能與本研究樣本均為女性有關，女性在金門縣的社會與家庭裡，仍扮演著較為傳統的角色，必須負擔較多照顧家庭的責任，也因此，年齡較小、未婚幼教師具有較多個人時間，需求彈性與配合度較高，需求程度較高；而已婚幼教師則須兼顧家庭，需求彈性與配合度較低，相對的，需求程度也較低；而在林佩蓉與鄭望崢（1991）的研究中，不同的年齡、教育程度及服務年資，具有不同的整體進修需要程度。

幼教師背景變項中之進修類別，與「實施方式」及「進修地點」相關，修習過或正在修習教育相關學位班之幼教師，在「實施方式」上需求程度較高，此原因可能在於修習過或正在修習教育相關學位班之幼教師，較未修習者接觸更多元的學習方式，也更能體會各種方式的好處，因而較願意配合；而未修習過教育相關學分班的幼教師，在「實施地點」上具有較高的需求；林佩蓉與鄭望崢（1991）則認為，是否修習過教育學分之幼教師，對於整體進修需要程度有不同的需求。

此外，就幼教師背景變項中，幼稚園班級數與「進修期程」之需求具有正相關，即任教園所擁有七班以上之幼教師，在「進修期程」方面的需求彈性與配合度較高，需求程度也相對的較高。

綜上所述，各在職進修需求愈高之幼教師，在需求彈性以及配合度上亦較高，因此，行政主管機關若想提高金門縣幼教師在職進修的比例，可依各類需求與背景變項之關係，多了解低需求幼教師之想法，了解需求低落的原因，是心態問題，或是環境使然，以增加此類教師參與在職進修之可能性，方能全面提升教師專業與品質。

（三）幼教師背景變項與其接受創新程度之關係

由本研究結果顯示，幼教師背景變項中，僅「參與過教育相關學分班」及「參與過教育相關學位班」與接受創新程度具有正相關，此結果支持陳嘉彌（1997a）之研究結果，即年齡、服務年資、婚姻狀況、教育程度、服務學校規模等，並不會影響一個人對於新事物或觀念的接受程度或看法，反而是參與過或正在參與教育相關學分或學位班之幼教師，可能在修習學位的過程中，較有機會接觸新知或不同的想法，使得接受創新程度較高，也再次印證了持續學習、終身教育的重要性。

(四) 參與在職進修動機取向與需求量之關係

參與在職進修動機取向與需求量之關係，由本研究結果可以得知，在「認知興趣」動機取向上，與需求量並無顯著相關。「社交關係」影響了「進修課程」及「時間點」之需求，亦即因為「社交關係」之動機而參與在職進修者，在「進修課程」及「時間點」的需求程度上較高，此結果可能與前述背景變項與在職進修動機取向關係中，年紀較小、教育程度較高且未婚者，傾向於結交朋友、拓展人際關係而參與在職進修之原因相關，未婚者較無家庭責任，在時間上較能自我調配，彈性較高，相對的所表現出來的需求程度也較高。

在「逃避/刺激」上，與「實施方式」之需求呈現正相關，即因為逃避工作或家庭責任，或是想要尋求自由自在的時間與當學生的樂趣而參與在職進修者，對於「進修方式」的需求較高；此結果或可解釋為，若在職進修之原因，只是為了逃避生活或工作的壓力，尋求當學生的樂趣等，則只要能達到此目的之任何實施方式，幼教師均會有意願參與，也因此對於在職進修方式上配合度及彈性較高，相對的所表現出來的需求程度也較高。

在「期望影響」之動機取向部分，與「進修課程」之需求具有正相關，愈傾向於受到他人或自身期望而參與在職進修之幼教師，在「進修課程」的需求程度上較高；「職業進展」之動機取向亦與「進修課程」具有正相關，因為自身工作需要或上司要求而參與在職進修之幼教師，對於「進修課程」之需求程度較高；「改變生活」之動機取向與「進修課程」亦具有相關性，為了改變自身原來的生活內容而參與在職進修者，對「進修課程」的需求程度較高。

「社交關係」、「期望影響」、「職業進展」與「改變生活」等四種動機取向與「進修課程」之需求均具有正相關，當進修課程需求程度愈高，代表幼教師對於各類進修課程皆有意願或需求，幼教師只要能在進修活動中，學習到各種專業知識內容，那麼便有可能達到自身或他人期望，亦能運用至工作上，使工作成

果更亮眼，以改善社交關係，或是改變原來的生活內容。總之，教師渴望藉由多元的進修課程，來習得各項知識，以符合或達成「社交關係」、「期望影響」、「職業進展」與「改變生活」這四種在職進修動機。

（五）參與在職進修動機取向與接受創新程度之關係

關於參與在職進修動機取向與接受創新程度關係之分析結果，將六個動機取向與接受創新程度進行迴歸分析處理，發現僅有「認知興趣」與接受創新程度具有正相關；此結果驗證了陳嘉彌（1997b）與王誌鴻（2000）之研究中，「認知興趣」與接受創新程度間存在著正向關係。此結果說明了，爲了求取新知而參與在職進修之幼教師，與其所處的教育系統內之其他幼教師相較，更能接受新事物或新觀念，接受創新程度亦相對較高。然而，本研究並無法證明「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」與「改變生活」等五個動機取向與接受創新程度有明顯的關係存在。

（六）各在職進修需求量與幼教師接受創新程度之關係

由本研究結果顯示，對於「實施方式」之需求量愈高者，其接受創新程度愈高。此結果可從幼教師背景變項與「實施方式」需求量之關係解釋之，服務年資較短，且已經參與或正在參與教育相關學位班之幼教師，對於「實施方式」之需求量較大。服務年資較短之幼教師，在教學資歷與經驗上相對較少，對於各類教學方式或模式均有較大的可塑性；反觀服務年資較長之幼教師，可能在教學資歷與經驗上較爲豐厚，較易產生教學上之習慣性與重複性，此可能間接影響其接受創新程度；此外，正在參與或已經參與教育相關學位班之幼教師，因有較高學歷的進修與學習，獲得的新知亦較其他教師多，Rogers（2003）認爲，接受創新程度愈高者，除了先天具有冒險精神外，其他原因還包括了接受創新程度較高者可以

接觸到更專業、更精確的創新來源和管道，並且比一般人更信任這些創新來源。因此，參與過或正在參與教育相關學位班之幼教師，對於教育相關的知識了解更加專業與精確，且經由科學研究之磨練，使其較一般幼教師具有判斷能力，在接受一項新知時，較一般幼教師信任其來源，其接受創新程度亦較高。

(七) 參與在職進修動機取向、在職進修需求量與幼教師接受創新程度之關係

對於接受創新程度之關係，將在職進修動機取向與需求量共同考慮後，其能夠解釋的程度較只考慮參與在職進修動機取向或在職進修需求量來得高。而兩者與幼教師接受創新程度之關係為，在職進修動機取向之「認知興趣」、在職進修需求量之「進修課程」以及「實施方式」對接受創新程度具有相關性，基於學習新知、滿足興趣而參與在職進修，且對於「進修課程」需求量較小而「進修方式」需求量較大之幼教師，其接受創新程度較高。動機取向之「認知興趣」以及「進修方式」之需求量對接受創新程度之影響，已於前述提及，將不再贅述。一般而言，學習更多元的課程與內容，將獲得更多新知，其接受創新程度應該會較高；然而，本研究之結果，當考慮在職進修動機取向及需求量與接受創新程度間之關係時，「進修課程」之需求量反而較少，此原因可能在於，本研究所設定之「進修課程」之內涵，均與幼教相關，且各類進修課程中，多是常見之內容，或許加入幼教相關之外或其他較不常見之進修課程選項，將會有不一樣的結果；簡而言之，此結果與一般認知不相符之原因，可能在於「進修課程」所涵蓋之題項較為狹隘，使得接受創新程度較高之幼教師在此部分需求量較低。此外，Rogers (2003) 認為，當個人在接觸創新資訊時，會有意或無意的規避那些與自己既有特質相衝突的資訊，即人們溝通的訊息往往和他們的心態和理念相一致；而創新與需求之間，有可能是先有個人需求之後，才有創新，亦有可能是先獲得創新觀念後，進而對個

人產生需求。因此，本研究在「進修課程」之需求量與幼教師接受創新程度產生負相關，可能原因在於本研究所設定之進修課程題項，某部份未與幼教師個人希望獲取之知識相符，而從本研究結果觀之，並非先有需求，才有創新，與 Rogers（2003）所提理念相符。因此，如何藉由各種創新觀念的推廣，讓幼教師對於「進修課程」產生較大的需求，進而接觸多元的學習內容，來提高接受創新程度，是值得思考的方向。





第五章 結論與建議

本研究旨在探討金門縣幼教師參與在職進修之動機取向、需求與其接受創新程度間之關係。研究設計採問卷調查法，以普查方式針對金門縣所有幼教師進行調查。調查工具為王誌鴻（2000）所用之「參與在職進修動機量表」、研究者自編之「在職進修需求問卷」，及 Hurt 等人（1977）所發展，黃嘉勝（1994）所譯之「接受創新程度量表」等，以收集所需資料。問卷經回收整理後得 90 份有效樣本數，資料分析包括因素分析、卡方考驗、皮爾遜積差相關及多元迴歸分析等統計方法。綜合資料分析結果，提出以下結論與建議供學界及教育行政機構參考。

第一節 結論

本研究在探討教師參與在職進修動機取向方面，提供了另一個深入的思考方向：教師基於各種不同的動機取向參與在職進修活動，這些動機取向除了有助於解釋教師對新觀念或新事物的接受程度外，亦對於各項在職進修之需求具有相關影響。由於所選取樣本的限制，本項研究結果僅適宜對金門縣幼教師進行推論。本節綜合第一章研究待答問題，及第四章研究分析與結果，擬由四方面提出結論，分別為：第一，幼教師參與在職進修動機取向；第二，幼教師之背景變項與參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度；第三，參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度間之關係；以及第四，本研究之顯著性與重要性。

一、 幼教師參與在職進修動機取向

金門縣幼教師參與在職進修活動，其動機共可區分為「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」及「改變生活」等六個動機取向，且此六個動機取向並非獨立互斥，而是存在著不同程度的正相關性。

二、 幼教師之背景變項與參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度之關係

本段將幼教師之背景變項與參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度等三方面之關係，分為三部份提出結論。

(一) 幼教師之背景變項與各參與在職進修動機取向間之關係

有關於幼教師之背景變項與各參與在職進修動機取向間之關係，由本研究之分析與討論中，可以獲得以下幾點結論：

1. 幼教師之年齡與「逃避/刺激」動機取向有關。年齡愈小之教師，愈有可能為了逃避工作及家庭壓力，或尋求當學生的樂趣等理由而參加在職進修活動。
2. 幼教師之教育程度，與「期望影響」以及「職業進展」有關。教育程度愈高者，愈有可能受他人或自身期望影響、基於工作需求而參與在職進修。
3. 幼教師之進修類別與「期望影響」、「職業進展」以及「改變生活」等動機具有相關性。未參與教育相關學分班之幼教師，傾向於受到他人及自身期望、為了工作上的需要或上司要求、以及改變現有生活模式而參與在職進修活動。

4. 幼教師之婚姻狀況、服務年資及幼稚園班級數，與各參與在職進修動機取向無顯著關係存在。

(二) 幼教師之背景變項與各在職進修需求間之關係

有關於幼教師之背景變項與各在職進修需求間之關係，由本研究之分析與討論中，可以獲得以下幾點結論：

1. 幼教師之婚姻狀況，與舉辦在職進修所進行之時間點需求相關，未婚幼教師對於在職進修所進行之時間點需求程度較高，亦即未婚教師對於在職進修所能進行的時間點，如：平日上班時間、平日夜間、週末假日或寒暑假等，有較高的需求量及配合度。
2. 修習過或正在修習教育相關學位班之幼教師，與舉辦在職進修的實施方式上需求程度較高，亦即正在參與或參與過教育相關的博、碩士學位班或大學學位班者，對於在職進修實施的方式，如：各種形式的學位或學分進修、含有研習時數的研習活動、有學分或有學位之自我進修以及無學分或無學位之自我進修等，具有較高的需求量及配合度。
3. 未修習過教育相關學分班的幼教師，在舉辦在職進修地點上具有較高的需求，即目前為止，未參與過教育四十學分班、特殊教育學分班或其他教育相關學分班等幼教師，對於在職進修之地點，如台灣地區、金門地區或其他地區等，具有較高的需求或配合度。
4. 幼教師所任教之幼稚園班級數，與舉辦在職進修期程長短之需求具有正相關，即服務園所為七班以上之幼教師，對於在職進修舉辦之期程長短，具有較高的需求程度，亦即無論開辦較短期程之進修，或較長期程之進修，服務園所為七班以上之幼教師具有較高的需求量或配合度。
5. 幼教師之年齡與教育程度，與各在職進修需求無關。

(三) 幼教師之背景變項與接受創新程度間之關係

由本研究之分析與討論中，可以了解在幼教師各背景變項中，「參與過教育相關之學分班」及「參與過教育相關之學位班」與接受創新程度具有正相關。而其他背景變項中，皆與接受創新程度無顯著相關。

三、參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度間之關係

本段將針對幼教師參與在職進修動機取向、需求及接受創新程度間之關係，分爲四方面提出結論。

(一) 參與在職進修動機取向與需求量間之關係

有關於各個參與在職進修動機取向與需求量間之關係，由本研究之分析與討論中，可以獲得以下幾點結論：

1. 在「認知興趣」之動機取向上，與需求量並無顯著相關。
2. 「社交關係」之動機取向影響了「進修課程」與「時間點」之需求量，亦即因為「社交關係」之動機而參與在職進修者，在「進修課程」與「時間點」的需求量較高。
3. 在「逃避/刺激」之動機取向上，與「進修方式」之需求量呈現正相關，即因為逃避工作或家庭責任，或是想要尋求自由自在的時間與當學生的樂趣而參與在職進修者，對於「進修方式」的需求量較高。
4. 「期望影響」、「職業進展」與「改變生活」三種動機取向與「進修課程」之需求量均具有正相關。幼教師基於他人或自身期望、工作需求或上司要求、以及改變現有生活模式等動機而參與在職進修活動，在「進修課程」

之需求量較高。

(二) 參與在職進修動機取向與接受創新程度間之關係

自參與在職進修動機取向之整體性角度觀之，與接受創新程度相關的動機取向，僅有「認知興趣」。因此，基於求取新知或滿足自身在知識學習上的興趣而參與在職進修之幼教師，其接受創新程度較高。

(三) 在職進修需求量與接受創新程度間之關係

由本研究結果與討論顯示，「實施方式」之需求量與接受創新程度具有相關性，亦即接受創新程度較高者，對於職進修「實施方式」之需求量較大。

(四) 在職進修動機取向、需求量與接受創新程度間之關係

有關於幼教師在職進修動機取向、需求量與接受創新程度間之關係，由本研究結果與討論顯示，在職進修動機取向之「認知興趣」、「進修課程」及「實施方式」之需求量，與接受創新程度具有相關性；當幼教師傾向於學習新知、滿足興趣而參與在職進修，且對於「進修課程」之需求量較小而「實施方式」之需求量較大者，其接受創新程度較高。

四、本研究之顯著性與重要性

本段將分別由研究取向、實證性以及應用上等三方面進行論述，以突顯本研究之顯著性與重要性。

首先，就研究取向方面，本研究藉由不同於過去研究之樣本，再次分析教師參與在職進修之動機取向，以及驗證前者與接受創新程度之關係，此外，更加入

在職進修需求，分別與參與在職進修動機取向及教師接受創新程度間之關係，進行驗證與推論。過去的研究大致可分為兩類，第一類為單一面向的研究，如林如萍（1991）、林佩蓉與鄭望崢（1991）、張明麗（1996）、陳嘉彌（1997a）等，針對在職進修動機取向、需求或接受創新程度等單體面進行研究；第二類為兩者相關性研究，如陳嘉彌（1997b）及王誌鴻（2000），針對教師參與在職進修動機取向與接受創新程度進行相關性研究；至於三者的合併分析，並不多見。然而，本研究自相關文獻之探討及實證資料之調查，嘗試探究三者間的關係，此種研究取向，為未來之相關研究提供了值得參考與比對的重要資料。

接著，在實證性方面，本研究除獲得教師參與在職進修動機取向與接受創新程度間之關係，以及對照過去相關研究進行分析外，亦瞭解在職進修動機取向與需求量間之關係，此結果將提供給未來相關研究進行參考。

最後，就應用方面，本研究可為教育行政機構及在職訓練專家提供一些思考的方向，包括：第一，了解幼教師參與在職進修必定有其動機與需求；第二，除了先前的相關研究外，本研究深入瞭解成人在接受一項新觀念或事物時，其態度與行為會有程度上之差異性；第三，藉由瞭解幼教師參與在職進修動機取向與需求間之關係，發展出符合幼教師進修動機以及需求之在職進修模式，以增加幼教師進修學習之動力；第四，透過瞭解幼教師在職進修動機取向與接受創新程度間之關係，規劃出有效之教學策略，以提升其接受創新程度。

第二節 建議

綜合本研究所探討之相關文獻，以及根據本研究之結論，擬針對教育應用以及未來研究方面等兩部份，提出以下建議，藉以提供參考。

一、教育應用方面

本段將針對增加進修活動的參與比例、提升進修活動的功能與效益以及提高幼教師之接受創新程度等三方面，提出具體建言，供教育行政機構或有關單位進行參考。

(一) 增加幼教師參與進修活動的比例

若要使幼教師不斷前進，必須讓教師們不斷學習，而在職進修便是目前最快速的學習方法之一，因此，增加幼教師參與進修活動的比例，也變的愈趨重要。根據本研究結果，提出具體做法如下：

1. 主辦在職進修之相關單位，應重視本研究需求內容之普查結果，針對勾選比例較高的部份加以規劃，以吸引多數幼教師參與進修。由普查結果得知，幼教師較傾向於一週以內的短期研習活動，寒暑假與週末假日均為不錯的時間點；地點方面，金門與台灣都在幼教師能夠接受的範圍。因此，除了常見的週末假日兩天研習之外，主辦單位亦可於寒暑假裡，辦理一週以內的工作坊或研習活動，而地點則不必侷限於金門，亦可在台灣地區多加辦理。

2. 各種在職進修需求量之高低，牽動著各類型參與在職進修之幼教師，如：可廣設各種時間點的進修活動，以吸引針對「社交關係」之動機而參與在職進修的教師，根據本研究結果，因「社交關係」而參加在職進修之幼教師，多傾向年齡較低、教育程度較高且未婚之幼教師；增加多元的進修管道，以吸引基於「逃避/刺激」之動機而參與在職進修之幼教師，此類幼教師較偏向於年齡較小之幼教

師；在進修課程方面，廣開各類進修課程，以吸引基於「期望影響」、「職業進展」及「改變生活」而參與在職進修之幼教師，基於此三類動機而參與在職進修者，較偏向於教育程度高、未參與過教育相關學分班之幼教師。

3. 除了滿足各種高需求程度之幼教師外，對於在職進修各種需求較低者，亦須多加關注，並尊重其需求。舉例而言，已婚幼教師對於時間點之需求較低，可能原因在於必須兼顧家庭責任而影響進修時間點的選擇，並非沒有需求。因此，主辦在職進修之相關單位，在開辦各種進修活動前，應先編制在職進修需求問卷供幼教師填寫，並考慮其辦理目的與對象，再就不同背景變項的幼教師，安排適當的進修模式，以兼顧高需求與低需求之幼教師，達到增加參與進修比例之目的。

(二) 了解幼教師之在職進修動機取向，提升進修活動之效益

綜觀目前的進修活動方式，多是遵守過去方式或遷就現狀來辦理，對於幼教師之進修動機並未多加留意，且問卷多於辦理之後填寫，內容則為該次進修活動之滿意度與感想。

研究者認為，在舉辦研習活動或學分學位進修前，主辦單位應先進行簡易的問卷調查，以了解該次進修活動中，幼教師在職進修之整體動機取向。經由本研究得知，幼教師參與在職進修之動機取向，主要可以歸納為「認知興趣」、「社交關係」、「逃避/刺激」、「期望影響」、「職業進展」及「改變生活」等六項，主辦單位應依據此六項動機取向之題項為基礎，編制簡易的問卷，於教師參與在職進修活動之前實施調查，瞭解整體幼教師之動機取向情形後，將此結果提供給課程設計規劃者作為參考。

舉例而言，經過簡易的問卷調查後，若整體幼教師較傾向基於「認知興趣」而參與該次的進修活動，課程設計者則應多規劃能夠吸取各項新知、滿足幼教師興趣的活動，來提升幼教師進修活動時的參與意願，如此，也能提升該次進修活

動的成效；反之，若對於參與者之進修動機一無所知，課程設計者或傳授者便茫然以自我所見而規劃、執行課程，易導致參與在職進修之幼教師，對於課程內容較無意願投入，此結果將導致事倍功半之效。

總之，以問卷調查了解幼教師之在職進修動機取向後，針對不同型態的參與者，尋求適當的課程、教材、活動及學習情境，以滿足所有參與者之進修需要，如此，進修活動的功能與效益，才能獲得提升，並彰顯出進修活動的重要性。

（三）提高幼教師之接受創新程度

幼教師接受創新程度的高低，代表其接受新知的時間快慢，也間接影響了運用新觀念、新事物於教學活動上的時效。金門縣位於離島邊陲，對於新事物、新觀念的刺激明顯少於台灣本島，如能有效提升幼教師之接受創新程度，必能提高運用新知識、新觀念的時效，同時加速幼兒教育向前邁進的腳步。以下將根據本研究結果提出具體建議：

1. 鼓勵幼教師參與大學學位班、碩博士學位班、教育四十學分班、特殊教育學分班等各類教育相關的學位班及學分班。根據研究結果，金門縣幼教師正在參與或已經參與教育相關之學位班及學分班者，其接受創新程度明顯高於未參與之教師，此結果亦代表著終身學習的重要性，因此，相關單位可擬定各種有利措施，藉以鼓勵幼教師參與教育相關的學位班或學分班，以提高幼教師接受創新程度。

2. 在進修活動過程中，教學者應利用各種教學活動，加以激發幼教師求知的慾望。根據研究結果，基於「認知興趣」之動機取向而參與在職進修之幼教師，其接受創新程度較高。因此，若能在進修學習中，使幼教師或學習者處於渴望學習新知的情境下，透過活化思考及判斷力，相信必能使幼教師較樂於接受新觀念或事物。

3. 除了目前所辦理之在職進修實施方式外，應更多元化的辦理在職進修，以增加幼教師學習之機會與方式。如：工作坊、巡迴輔導、線上學習、自我學習...等，主辦單位應多參考國內外各種不同之在職進修實施方法，讓幼教師在多元的學習方式中，提高其接受創新程度。

4. 多利用各種管道，如網際網路、電視、文宣或人際宣導等，讓幼教師接觸創新觀念，使其產生學習需求，進而開設各種多元的進修課程，讓幼教師藉由學習各類課程後，對新知識具有較深的了解與信任，以提高其接受創新程度。

二、未來研究方面

在未來研究方面，以下將針對研究對象、研究方法、研究工具及研究方向等面向，就本研究中仍嫌不足之處與對未來研究之建議臚列如下：

(一) 在研究方法上，可考慮加入訪談內容等質性研究方法，自陳之量表與問卷所暴露出來的不足之處，如無法深入瞭解幼教師之想法、獲得資料有限等問題，將可因加入訪談內容等質性資料獲得改善。

(二) 在研究工具上，「參與在職進修動機量表」與「接受創新程度量表」已具有一定的信效度，惟仍需持續進行研究，以驗證其穩定性與正確性。而本研究使用之「在職進修需求問卷」，為研究者透過文獻探討、專家效度之檢視與內部一致性之檢驗後自編而成，其信效度仍有持續驗證之必要。截至目前為止，因研究教師進修需求而發展出來的量表或問卷，在內容上歧異性頗大，若未來想針對教師進修需求而進行研究，在研究工具上宜審慎處理。

(三) 在研究方向上，除了針對單一母群體進行深入研究外，亦可針對不同母群體進行分析後，再做進一步比較之研究。以金門縣為例，可考慮納入廈門地區或台灣地區之幼教師，分析之後進行比較，除了能夠更完整了解金門與其他地區不同之處，更能因此而找出雙方之優缺點，加以改善或進行合作。

(四) 在背景變項的探討上，應根據相關文獻廣納其他背景變項，以找出影響在職進修動機、需求以及接受創新程度之因素。由於本研究之背景變項，多沿襲過去相關研究所探討之背景變項而產生，與在職進修動機取向、需求及接受創新程度間的相關度多為低相關或無關，顯示還有其他未被探討到的變項影響著在職進修動機取向、需求與接受創新程度，未來進行相關研究時，應適時加入其它可被探討之背景變項或幼教師心理變項。此外，未來若欲針對金門縣幼教師進行此類之相關研究，可加入台灣籍或金門籍之背景變項，或許可更詳細了解本縣幼教師在各變項間的情形。





參考文獻

一、中文部分

- 丁志權（1997）。教師在職進修辦法與獎勵辦法評析。《教師之友》，38（1），1-8。
- 王家通（1994）。突破教師的瓶頸。《教師天地》，68，23-27。
- 中華民國幼稚教育法（2003）。2007年10月9日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070007>
- 中華民國幼稚園及托兒所在職人員修習幼稚園教師師資職前教育課程辦法（2003）。2007年10月9日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050013>
- 中華民國師資培育法（2005）。2007年10月9日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050001>
- 中華民國師資培育法施行細則（2003）。2007年10月10日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0050007>
- 中華民國教師法（2006）。2007年10月10日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4B.asp?FullDoc=所有條文&Lcode=H0020040>
- 中華民國教師法施行細則（2004）。2007年10月10日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020041>
- 中華民國教師進修研究獎勵辦法（2004）。2007年10月10日，取自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0020038>
- 史詩琪（2002）。新竹市國民小學教師在職進修現況與需求之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，新竹縣。
- 吳明清（1997）。營造學習型教育專業社群：教師進修的政策目標與制度規劃。載於花蓮師範學院進修推廣部主編：進修推廣教育的挑戰與展望。台北：師大

書苑。

吳佳臻（2006）。國民中學特殊教育教師在職進修需求之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士學位論文，未出版，彰化縣。

吳清基（1989）。教師與進修。台北市：師大書苑。

吳慧玲（2003）。高雄市國民小學教師不同在職進修方式與其專業成長之比較分析。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，屏東縣。

呂鍾卿（1995）。國民中小學在職進修現況及影響因素研究。載於屏東師範學院承辦八十四學年度師範學院教育學術論文發表會論文集 1。台北：師大書苑。

巫鐘琳（2006）。幼稚園本位在職進修與幼教師專業成長之研究。國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士學位論文，未出版，嘉義縣。

邱皓政（2002）。量化研究與統計分析：SPSS 中文視窗版資料分析範例解析。台北市：五南。

林如萍（1991）。中等學校教師參與在職進修動機取向研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

林佩蓉、鄭望崢（1991）。幼稚園教師在職進修現況及需求之調查研究。教育部專案研究計畫。地點：台北市立師範學院。

林涵妮（1999）。影響國小教育人員接受創新態度與教學科技接受程度因素之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台南縣。

柯倩俐（2001）。高雄市國小教師在職進修模式之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士學位論文，未出版，高雄市。

秦夢群（1998）。教育行政：理論部分。台北市：五南。

馬蕙慈（2003）。國民小學教師在職進修對教學效能關聯性之研究。元智大學管理研究所碩士學位論文，未出版，桃園縣。

張明麗（1996）。幼教人員參與在職進修學習動機之研究。花蓮師院學報，6，273-319。

張美雲（2002）。台中縣國民小學教師終生學習能力與接受創新程度之相關研究。

- 國立中正大學成人及繼續教育研究所碩士學位論文，未出版，嘉義縣。
- 張清濱（1996）。教師進修—邁向專業化的途徑。**研習資訊**，**13**（6），2-9。
- 陳柏岑（2003）。國民小學教師在職進修之研究—以高高屏為例。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，屏東縣。
- 陳明溥（1998）。創新推廣理論與資訊教育推展。**台灣教育**，**572**，2-10。
- 陳美齡（2004）。屏東縣公私立幼兒教師在職進修現況與其專業成長之研究。國立屏東師範學院國民教育研究碩士論文，未出版，屏東縣。
- 陳淑美（2005）。新竹市幼稚園教師在職進修需求之調查研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士學位論文，未出版，台中縣。
- 陳惠珍（2003）。嘉義市幼稚園教師透過網路在職進修之需求與態度之研究。國立嘉義大學教育學院幼兒教育研究所，未出版，嘉義縣。
- 陳嘉彌（1997a）。教師之接受創新程度研究。載於教育部主辦之「八十五學年度師範學院教育學術發表會」論文集 I（頁 247-293），台北市。
- 陳嘉彌（1997b）。教師參與在職進修取向與其接受創新程度間之關係研究。屏東：睿煜。
- 陳靜美（2003）。高中職進修學校教師在職進修現況調查研究。國立台東師範學院教育研究所碩士學位論文，未出版，台東縣。
- 陳靜婉（2001）。國民小學教師在職進修與專業成長知覺之研究—以彰化縣為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士學位論文，未出版，台北市。
- 黃富順（1985）。成人的學習動機。高雄市：復文。
- 黃嘉勝（1994）。創新觀念接受度量表在教學科技研究上的運用。**教學科技與媒體**，**15**，31-36。
- 黃嘉勝（1997）。師範學院美勞系（科）教師對使用教學媒體的創新觀念接受度與態度兩因素間之相關研究。載於教育部主辦之「八十五學年度師範學院教育學術發表會」論文集 I（頁 390-419），台北市。

- 楊永芬（2005）。國民小學教師創新接受傾向與資訊科技融入教學接受程度之相關因素研究-以台北市資訊重點學校為例。國立中央大學學習與教學研究所碩士學位論，未出版，桃園縣。
- 鄭泉吉（1999）。高級工業職業學校專業科目教師學校本位在職進修需求之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士學位論文，未出版，台北市。
- 蔡秀莉（1997）。外籍配偶接受創新程度、生活適應與教養子女態度之研究。國立台東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，台東縣。
- 蔡碧璉（1991）。加強教師進修的管道，但切忌殺雞取卵。台灣教育，470，37-41。
- 賴明治（2002）。台東縣國民小學教師接受創新程度與其參與校務行政電腦化間之關係研究。國立台東大學教育研究所碩士學位論文，未出版，台東縣。
- 顏國樑（2002）。教育法規。高雄市：麗文文化。



二、西文部分

Adger, T. C., Hoyle, M. S., & Dickinson, K. D. (2004). Locating learning in in-service education for preschool teachers. *American Educational Research Journal*, 41(4), 867-900.

Barak, M., & Waks, S. (1997). An Israeli study of longitudinal in-service training of mathematics, science and technology teachers. *Journal of Education for Teaching*, 23(2), 179-190.

Burke, B. N., & Meade, S. D. (2007). The finest in professional development: Engineering by Design (EbD) curriculum specialists—helping hands for improving student achievement! *Technology Teacher*, 66(6), 23-27.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). New York: The Free Press.

Scissons, E. H. (1982). A Typology of needs assessment definition in adult education. *Adult Education*, 33(1), 20-28.

Urquhart, L., & Bober, K. M. (2006). The impact of teacher quality grants on long-term professional development of physical science teachers. *AIP Conference Proceedings*, 181(1), 27-30.



範例 D1-1 (問卷內容)

附錄一

金門縣幼教師參與在職進修動機取向、需求與其接受創新程度問卷

親愛的老師，您好：

身處知識爆炸的時代，教師職前所進行的專業訓練，已不足以應付教書生涯的全部，因此教師在職進修之重要性愈顯重要。為瞭解各位教師的在職進修動機取向、需求以及教師之接受創新程度，懇請各位教師能撥冗填寫此份問卷，期能對於金門縣幼教師在職進修有更進一步的理解與比較，並提供給相關單位作為在職進修之改進或未來發展性的參考。本問卷僅供研究之用，並將予妥善保管，請各位教師安心填寫，同時非常感謝您的賜教！

本問卷包含四大部分，分別為個人基本資料、參與在職進修動機取向量表、在職進修需求問卷以及接受創新程度量表，請您依照題意耐心填答，謝謝！

最後，敬祝

平安喜樂

國立台東大學幼兒教育研究所暑期班

指導教授 陳嘉彌 博士

研究生 柯筱榕 敬上

中華民國九十七年五月

- * 註 1：「接受創新程度」係指個人在接受某項創新事物時，接受時間的長短而言。
- * 註 2：本研究之「在職進修」係指具有學位證明、學分證明以及研習時數證明等各種學習活動，不包含留職停薪之方式。

【第一部分：個人基本資料】

填答說明

* 請在符合您狀況的□內打「V」。

- 1.您的年齡為 _____ 歲
- 2.您的性別為 男性 女性
- 3.您的婚姻狀況為 已婚 未婚
- 4.您的教育程度為 專科及以下 大學 研究所碩士及以上
- 5.您的服務年資為 _____ 年
- 6.您正在參與或已經參與過的進修類別為(可複選)

- 與教育或教學有關之學分班，如研究所碩士四十學分班、特殊教育學分班
- 與教育或教學有關之學位班，如碩士學位進修班、博士學位進修班
- 一般研習進修活動或參訪，如短期研習、週三進修、校外參訪
- 從未參與上述三項進修類別

7. 您所服務的幼稚園共有 _____ 班

8. 您所任教的班級為 中班 大班 混齡班

【第二部分：參與在職進修動機取向量表】

填答說明

1. 本問卷之每一項敘述，均依對您參與在職進修活動的影響程度，區分為五等，其內容為：1→極無影響；2→很少影響；3→有影響；4→相當有影響；5→極有影響。
2. 請就您自身狀況中，圈選出您覺得最合適的數字。例如：第一題「紓解煩悶生活」，指的是：我參加在職進修活動是因為「紓解煩悶生活」，若您認為極有影響，請圈選 5，若您認為此部分極無影響，請圈選 1。
3. 每一項敘述請圈選一個數字即可，敬請耐心的每題作答，勿遺漏。 感謝您！

	極	很	有	相	極
	無	少	當	有	有
	影	影	影	影	影
	響	響	響	響	響
1. 紓解煩悶的生活.....	1	2	3	4	5
2. 希望能為社區、鄉里多作一點事.....	1	2	3	4	5
3. 在工作中發覺繼續學習的需要.....	1	2	3	4	5
4. 別人告訴我進修的好處.....	1	2	3	4	5
5. 想了解教育問題.....	1	2	3	4	5
6. 提高學歷、獲得文憑或資格.....	1	2	3	4	5
7. 想了解社會問題.....	1	2	3	4	5
8. 為了調整自己的教學理念、態度.....	1	2	3	4	5
9. 受到過去同學的影響.....	1	2	3	4	5
10. 因應幼兒園教師的任教資格可能提至碩士學歷.....	1	2	3	4	5

	極 無 影 響	少 有 影 響	有 影 響	相 當 有 影 響	極 有 影 響
11.爲了服務人群.....	1	2	3	4	5
12.求得工作或職業的升遷.....	1	2	3	4	5
13.爲了增廣見聞.....	1	2	3	4	5
14.受到師長的鼓勵.....	1	2	3	4	5
15.作爲日後參與更高一層學習的基礎.....	1	2	3	4	5
16.有效的利用空閒時間.....	1	2	3	4	5
17.爲了找到更好的工作.....	1	2	3	4	5
18.再一次體會當學生的樂趣.....	1	2	3	4	5
19.可以有一段自由自在的時間.....	1	2	3	4	5
20.基於個人興趣.....	1	2	3	4	5
21.暫時拋開工作壓力.....	1	2	3	4	5
22.受到家人的鼓勵.....	1	2	3	4	5
23.以學習來填補生活的空虛.....	1	2	3	4	5
24.避開不愉快的生活情境.....	1	2	3	4	5
25.符合家人的期望.....	1	2	3	4	5
26.對進修的課程感到有興趣.....	1	2	3	4	5
27.暫時拋開自己所承擔的家庭責任.....	1	2	3	4	5
28.改進自己的社交關係.....	1	2	3	4	5
29.滿足求知慾.....	1	2	3	4	5
30.結交新朋友.....	1	2	3	4	5
31.受到同事的鼓勵.....	1	2	3	4	5
32.增進專業知識、能力.....	1	2	3	4	5
33.改變日常固定、呆板的生活或工作狀況.....	1	2	3	4	5
34.認識志趣相同的朋友.....	1	2	3	4	5
35.爲了追求新知、免得落伍.....	1	2	3	4	5

	極 無 影 響	很 少 有 影 響	有 影 響	相 當 有 影 響	極 有 影 響
36.提升自己的專業形象.....	1	2	3	4	5
37.希望被他人接受.....	1	2	3	4	5
38.與其他教師交換教學、工作心得.....	1	2	3	4	5
39.基於工作的要求.....	1	2	3	4	5
40.成爲一個好國民.....	1	2	3	4	5
41.與過去的師長、同學敘舊.....	1	2	3	4	5
42.因爲週遭的人都參與進修活動.....	1	2	3	4	5
43.爲了晉級加薪.....	1	2	3	4	5
44.補充過去所學之不足.....	1	2	3	4	5
45.希望能趕上別人.....	1	2	3	4	5
46.了解自己的興趣所在.....	1	2	3	4	5
47.教師爲一專業性工作需不斷進修.....	1	2	3	4	5
48.自我挑戰，進一步肯定自己.....	1	2	3	4	5
49.爲了克服日常生活的挫折.....	1	2	3	4	5
50.與同行的人建立友誼.....	1	2	3	4	5
51.能與家人、朋友分享學習所帶來的樂趣.....	1	2	3	4	5
52.符合上司的要求.....	1	2	3	4	5

(後面尚有題目，請翻面作答，謝謝！)

【第三部分：在職進修需求問卷】

填答說明

1. 在職進修需求問卷共分為「實施課程」、「方式」、「時間」與「地點」等四部份，每一題均為複選題，請依照題意勾選出您認為有所需求的答案。
2. **填寫此份需求問卷時，請您暫不考慮目前是否可行**，就您認為需要或希望的填寫即可，如：在「地點」方面，若您認為至「廈門地區」進修是您希望或需要的，儘管目前並未開放至廈門地區進修，您依然可以勾選。
3. **敬請耐心作答，勿遺漏**。感謝您！

一、 我認為參加在職進修時，在「實施課程」上，期望可以學習的部份為(可複選)

- 沒有任何需求
- 園務行政，如：檔案管理、人事行政管理等
- 幼教專業知能，如：幼教相關理論、幼兒觀察紀錄等
- 親職教育，如：親師溝通的技巧與方法等
- 資訊科技，如：各種新式軟體、網頁製作等
- 幼教師自我成長，如：生涯規劃、心靈成長等
- 幼教新趨勢，如：新的幼教理念、幼教實施方針、幼教新政策等

二、 我認為參加在職進修時，期望可以實施的「方式」為(可複選)

- 沒有任何需求
- 各種型式的學位進修，不包含自我進修，如碩、博士學位進修班
- 各種型式的學分進修，不包含自我進修，如碩士學分班、特教學分班
- 含有研習時數的研習活動，如短期研習、教學觀摩、參訪、教師職能增長課程等
- 有學分或有學位之自我進修，如函授課程、電視廣播教學等
- 無學分或無學位之自我進修，不包含研習時數，如寫作、翻譯等
- 其他，請說明_____

三、 我認爲參加在職進修時，期望可以實施的「時間」爲

1.時間點部分(可複選)

- 平日上班時間 平日夜間 週末假日 寒暑假

2.不考慮在職進修方式，我期望進修的期程爲(可複選)

- 一週以內 一週以上，三個月以內 三個月以上，一年以內
一年以上，兩年以內 兩年以上，三年以內 三年以上
一至兩個暑假 三至四個暑假

四、 我認爲參加在職進修時，期望可以實施的「地點」爲(可複選)

- 金門地區 台灣地區 廈門地區
中國大陸其他地區 其他，請說明_____

【第四部分：接受創新程度量表】

填答說明

1. 本問卷之每一項敘述，均依照您的創新接受程度，區分爲七等。
2. 請就您自身狀況中，圈選出您覺得最合適的數字。
3. 每一項敘述請圈選一個數字即可，敬請耐心的每題作答，勿遺漏。 感謝您！

	非	不	有	不	有	同	非
	常	同	點	能	點	常	常
	不	同	不	決	同	同	同
	意	意	意	定	意	意	意
1. 我的同僚們經常要我向他們提出建言或提供訊息.....	1	2	3	4	5	6	7
2. 我喜歡嘗試各種新的發明或觀念.....	1	2	3	4	5	6	7
3. 我會追求新的方法來處理事情.....	1	2	3	4	5	6	7
4. 我總是相當謹慎地認知後，才會接受新的觀念.....	1	2	3	4	5	6	7
5. 我常可即席想出一些方法來解決難題.....	1	2	3	4	5	6	7
6. 我會對各項新發明或新觀念提出質疑.....	1	2	3	4	5	6	7
7. 當我確定我週遭的人接受新觀念後，我才會接受它.....	1	2	3	4	5	6	7
8. 在我的同僚中，我覺得我是一個有影響力的人.....	1	2	3	4	5	6	7
9. 我認爲自己在思考及行爲上具有獨創性的能力.....	1	2	3	4	5	6	7
10. 在我的同僚中，我經常是最後一個接受新觀念的人.....	1	2	3	4	5	6	7

(還有幾題就結束了，加油！請翻面作答)

	非 常 不 同 意	不 點 不 同 意	有 能 不 決 定 意	不 點 同 意	有 點 同 意	同 常 同 意	非 常 同 意
11. 我是一位有創造發明力的人.....	1	2	3	4	5	6	7
12. 我喜歡在團體活動中擔任領導性的工作.....	1	2	3	4	5	6	7
13. 我週遭的人使用新觀念前，我不會利用它來處理事情.....	1	2	3	4	5	6	7
14. 我覺得新觀念在我的思考及行為上，可以激發我的創造力.....	1	2	3	4	5	6	7
15. 我覺得在生活處事上，利用舊觀念是最好的方法.....	1	2	3	4	5	6	7
16. 我會和難以解決的問題挑戰.....	1	2	3	4	5	6	7
17. 我必須看到別人使用新發明或新觀念後，才考慮接受.....	1	2	3	4	5	6	7
18. 我很容易接受新觀念.....	1	2	3	4	5	6	7
19. 未能被答覆的問題常會激勵我想出解決方法.....	1	2	3	4	5	6	7
20. 我總是懷疑新觀念的可行性.....	1	2	3	4	5	6	7

本問卷至此已全部填答完畢，辛苦了！
同時也麻煩您再次檢查是否有漏填的題項，謝謝您的協助！

範例 D1-2 (專家名單):

附錄二

協助修改「在職進修需求問卷」之專家名單

姓名	現任職務
呂素幸	台東大學幼兒教育學系副教授
魏美惠	台中教育大學幼兒教育學系副教授
金慶怡	金沙國小附設幼稚園教師
杜宛璇	金沙國小附設幼稚園教師
王虹文	何浦國小附設幼稚園教師
徐聖芳	何浦國小附設幼稚園教師
石美慧	卓環國小附設幼稚園教師



範例 D1-3 (修改結果):

附錄三

在職進修需求問卷預試結果及修正方式

題號	鑑別度 (t 值)	題項	勾選%	修正方式
一、實施課程	-.4.32**	沒有任何需求	0	具特殊性，保留
		園務行政	45	保留
		幼教專業知能	70	保留
		親職教育	65	保留
		資訊科技	70	保留
		幼教師自我成長	70	保留
		幼教新趨勢	85	保留
二、方式	-2.75*	沒有任何需求	0	具特殊性，保留
		各種形式的學位進修， 不含自我進修	40	保留
		各種形式的學分進修， 不含自我進修	45	保留
		含有研習時數的研習活動	80	保留
		有學分或有學位之自我 進修	55	保留
		無學分或無學位之自我 進修	15	保留
		其他	0	具特殊性，保留
三、時間點	-1.77	平日上班時間	30	保留
		平日夜間	35	保留
		週末假日	70	保留
		寒暑假	70	保留

在職進修需求問卷預試結果及修正方式 (續)

題號	鑑別度 (t 值)	題項	勾選%	修正方式
四、進修期程	-2.14	一週以內	25	保留
		一週以上，一個月以內	10	刪除
		一個月以上，三個月以內	10	改爲一週以上，三個月以內
		三個月以上，半年以內	5	刪除
		半年以上，一年以內	10	改爲三個月以上，一年以內
		一年以上，兩年以內	15	保留
		兩年以上，三年以內	25	保留
		三年以上，四年以內	0	刪除
		四年以上	0	刪除
		一個暑假	0	刪除
		兩個暑假	25	改爲一至兩個暑假
		三個暑假	10	刪除
四個暑假	10	改爲三至四個暑假		
五個或五個以上的暑假	0	刪除		
五、進修地點	-1.90	金門地區	90	保留
		台灣地區	60	保留
		廈門地區	25	保留
		中國大陸其他地區	5	具代表性，保留
		其他	0	具代表性，保留

*p<.05 **p<.01